

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques
humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion

par

Josiane Croteau

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Juillet 2019

© Josiane Croteau, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques
humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion

par

Josiane Croteau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Julie Lyne Leroux
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Raymonde Gosselin

Membre du jury

Essai accepté le 13 juillet 2019

SOMMAIRE

Depuis quelques années, les établissements collégiaux font face à une augmentation et une diversification de leur clientèle en situation de handicap (EESH). Alors que le soutien à ces élèves représente un défi de taille pour l'ensemble du personnel enseignant, cet essai aborde les particularités de leur inclusion dans les programmes de techniques humaines. Ce contexte apporte des ajustements aux pratiques pédagogiques, des questionnements face au rôle auprès des élèves, ainsi qu'un problème de temps pour soutenir le développement du plein potentiel de tous. Face à ce changement de paradigme auquel la majorité du personnel enseignant est peu préparée, chercher à favoriser le bien-être de tous les élèves à l'aide de la pédagogie de l'inclusion, nous semble une avenue prometteuse.

Au Cégep de Granby, plusieurs initiatives ont vu le jour afin de faire face à ces nouveaux défis professionnels et répondre aux besoins des élèves. Cependant, il n'existe actuellement aucune structure commune qui permettrait de développer de nouvelles pratiques partagées, basées sur l'expérience du personnel enseignant. Nous formulons donc la question générale suivante : comment mettre en œuvre une communauté de pratique (CoP) d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion?

Afin de répondre à cette question, le cadre de référence situe les assises théoriques; d'abord par la définition de la pédagogie de l'inclusion, les principes, valeurs et attitudes associés, ainsi que son effet positif sur tous les élèves. À travers les écrits parcourus, le bien-être a été défini, ainsi que les conditions liées au contexte scolaire et les besoins des élèves à l'école. La définition de la

CoP, les différentes composantes, la démarche, la mise en œuvre et les conditions de réussite de son implantation ont aussi fait partie d'une recherche documentaire.

Cet essai repose sur une approche méthodologique qualitative interprétative, dans le cadre d'une recherche développement qui nous a permis d'atteindre deux objectifs, soit concevoir et valider la planification des modalités des mises en œuvre d'une CoP d'enseignantes et d'enseignants de techniques humaines. À la suite d'une sollicitation au sein de ces programmes du collège, un échantillon non probabiliste par choix raisonné de 5 enseignantes et enseignants a été formé pour participer à un groupe de discussion; afin de dégager une proposition de planification qui a ensuite été validée avec un questionnaire autoadministré. La présentation des résultats expose leurs conceptions et préoccupations face à la pédagogie de l'inclusion, au bien-être, ainsi qu'aux modalités de la CoP. Les données recueillies illustrent que les enseignantes et les enseignants sont favorables et souhaitent contribuer à une CoP flexible dont le but est de favoriser le bien-être de tous les élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

L'interprétation des résultats confirme qu'une CoP permettrait au personnel enseignant de se regrouper afin de partager des expériences, des outils et des pratiques visant l'adoption d'une approche inclusive. Au moment où les collèges implantent des structures formalisées pour répondre aux besoins des EESH, les enseignantes et les enseignants expriment le besoin de partager leurs pratiques avec des collègues à travers une structure souple et avoir accès à des ressources partagées, pour améliorer leurs pratiques. De plus, les enseignantes et les enseignants reconnaissent l'importance du bien-être de l'élève, qui reste une dimension à explorer.

Au terme de cet essai, des pistes de recherches futures sont envisageables, dont la mise en œuvre d'une CoP pour favoriser le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby; ainsi que la sensibilisation au niveau collégial à l'importance de prendre en considération les besoins de tous les élèves et d'adopter des pratiques éducatives de qualité pour tenter d'y répondre.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	4
1. INCLUSION AU COLLÉGIAL : UN PHÉNOMÈNE INCONTOURNABLE	4
1.1 Augmentation de la clientèle en situation de handicap au collégial	5
1.2 Enjeux du soutien aux élèves en situation de handicap	6
1.3 Programmes de techniques humaines et l'inclusion des élèves en situation de handicap	8
1.4 Effet sur tous les élèves.....	10
2. ADAPTATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	11
2.1 Besoins des enseignantes et des enseignants	11
2.2 Absence de structures communes	13
2.3 Construction commune de nouvelles pratiques	16
3. QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	18
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE	20
1. PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION	20
1.1 Définitions de la pédagogie de l'inclusion.....	21
1.1.1 Pédagogie universelle.....	23
1.1.2 Pédagogie de l'accessibilisation.....	24
1.1.3 Pédagogie de l'inclusion	25
1.2 Principes associés à la pédagogie de l'inclusion.....	26
1.2.1 Principes de l'éducation adaptée	27
1.2.2 Principes de l'accessibilité universelle en pédagogie	29
1.3 Valeurs et attitudes dans la pédagogie de l'inclusion	31
1.4 Effet positif sur tous les élèves	32
2. BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES DANS UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION.....	34
2.1 Bien-être : quelques définitions	35
2.2 Bien-être : des déterminants.....	37
2.2.1 Conditions du bien-être à l'école	38

2.2.2	Sentiment d'efficacité personnelle	39
2.2.3	Autonomie et responsabilisation	40
2.2.4	Gestion du stress et des émotions	41
2.3	Bien-être : des besoins de l'élève	42
3.	COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE	44
3.1	Définition de communauté de pratique	44
3.2	But poursuivi de la CoP	45
3.3	Éléments structuraux de la CoP	46
3.3.1	Domaine	46
3.3.2	Communauté	46
3.3.3	Pratique partagée	47
3.4	Dimensions de la pratique dans la CoP	47
3.4.1	Engagement mutuel	48
3.4.2	Entreprise commune	48
3.4.3	Répertoire partagé	49
3.5	Démarche de la CoP	49
3.6	Niveau de participation dans la CoP	52
3.7	Avantages de la CoP	54
3.8	Mise en œuvre de la CoP	56
3.9	Facteurs contribuant au succès de la CoP et à la participation	57
4.	CoP POUR FAVORISER LE BIEN-ÊTRE DANS UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION	60
5.	OBJECTIFS DE L'ESSAI	64
	TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE	65
1	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	65
1.1	Approche méthodologique	65
1.2	Posture épistémologique	66
2.	TYPE ET DEVIS DE RECHERCHE DE L'ESSAI	66
3.	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	68
3.1	Analyse de la demande	70
3.2	Cahier des charges	72

3.3	Conception de l'objet	74
4.	CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS	75
4.1	Échantillonnage.....	76
4.1.1	Caractéristiques des participantes et des participants	77
4.2	Activités de recrutement	77
5.	TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	78
5.1.1	Groupe de discussion	79
5.2	Questionnaire autoadministré en ligne.....	81
5.3	Journal de bord de la chercheuse	88
5.4	Démarche d'analyse	89
6.	MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ	90
6.1	Crédibilité.....	91
6.2	Transférabilité	92
6.3	Fiabilité	93
7.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	94
7.1	Évaluation éthique du projet	94
7.2	Consentement.....	94
	QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES	
	RÉSULTATS.....	96
1.	RÉSULTATS DU GROUPE DE DISCUSSION	97
1.1	Pédagogie de l'inclusion	97
1.1.1	Conception des acteurs.....	98
1.1.2	Préoccupations des participantes et des participants.....	98
1.1.3	Sujets d'intérêt	99
1.2	Communauté de pratique	104
1.2.1	Composition de la CoP.....	104
1.2.2	Structure des rencontres	108
1.2.3	Animateur.....	111
1.2.4	Répertoire.....	113
1.2.5	Règles et valeurs	114
1.3	Bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion	116

1.3.1	Définition commune.....	116
1.3.2	Connaissances des élèves.....	116
1.4	Synthèse de la présentation des résultats du groupe de discussion.....	117
2.	RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ.....	118
2.1	Pédagogie de l'inclusion.....	119
2.2	Communauté de pratique.....	120
2.2.1	Objectifs de la CoP.....	121
2.2.2	Participant·es et participants.....	123
2.2.3	Structure.....	126
2.2.4	Les rencontres.....	128
2.2.5	L'animateur.....	129
2.2.6	Le répertoire partagé.....	131
2.2.7	Les règles.....	133
2.3	Bien-être de l'élève.....	134
3.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	135
3.1	Pédagogie de l'inclusion.....	136
3.2	Communauté de pratique.....	137
3.3	Bien-être de l'élève.....	138
4.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	139
4.1	Vers une pédagogie de l'inclusion inclusive pour tous.....	139
4.2	La CoP : une structure adaptée pour le partage de pratique.....	140
4.3	Bien-être de l'élève : une dimension à explorer.....	143
	CONCLUSION.....	145
1.	RETOUR SUR LE PROJET.....	145
2.	LIMITES DE L'ESSAI.....	146
3.	RETOMBÉES DE L'ESSAI.....	148
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	150
	ANNEXE A. LES ACTIVITÉS QUE RÉALISENT LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS AUPRÈS DES EESH.....	166

ANNEXE B. BESOINS DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR LE SOUTIEN ET L'ENCADREMENT DE LA « CLIENTÈLE ÉMERGENTE » EN LIEN AVEC LES RECHERCHES.....	168
ANNEXE C. ATTITUDES DU PERSONNEL ENSEIGNANT FACILITANT LE SOUTIEN ET L'ENCADREMENT DE LA CLIENTÈLE ÉMERGENTE EN LIEN AVEC LA RECHERCHE	169
ANNEXE D. ATTITUDE DU PERSONNEL ENSEIGNANT FAISANT OBSTACLE AU SOUTIEN ET L'ENCADREMENT DE LA CLIENTÈLE ÉMERGENTE SELON LA RECHERCHE.....	170
ANNEXE E. ADAPTATION DE LA PYRAMIDE DES BESOINS DE MASLOW.....	171
ANNEXE F. SYNTHÈSES DES PRINCIPALES DIMENSIONS ET COMPOSANTES DE LA MISE EN ŒUVRE D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE.....	172
ANNEXE G. TABLEAU SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE.....	176
ANNEXE H. INVITATION À PARTICIPER À LA RECHERCHE.....	181
ANNEXE I. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	183
ANNEXE J. DOCUMENT INFORMATION GROUPE DE DISCUSSION.....	189
ANNEXE K. TABLEAU DE VALIDATION DES QUESTIONS DU GROUPE DE DISCUSSION SELON LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	191
ANNEXE L. QUESTIONNAIRE GROUPE DE DISCUSSION.....	194
ANNEXE M. TABLEAU DE VALIDATION DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ SELON LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	201
ANNEXE N. QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ EN LIGNE.....	207
ANNEXE O. FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS	217
ANNEXE P. CERTIFICAT ÉTHIQUE CÉR DU CÉGEP DE GRANBY.....	224
ANNEXE Q. RÉSULTATS QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ EN LIGNE.....	226

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les neuf principes d'accessibilité universelle en pédagogie	30
Tableau 2.	Avantages de la CoP basées sur la recension d'écrits de Bouchamma et Michaud (2013)	56
Tableau 3.	Facteurs influençant la participation dans la CoP	60
Tableau 4.	Cheminement du projet en lien avec la formation PERFORMA	70
Tableau 5.	Tableau synthèse de validation des questions du groupe de discussion selon le cadre de référence.....	81
Tableau 6.	Tableau synthèse validation des questions du questionnaire autoadministré en selon le cadre de référence	84
Tableau 7.	Questions de la section 1 du questionnaire autoadministré.....	85
Tableau 8.	Questions de la section 2 du questionnaire autoadministré.....	86
Tableau 9.	Questions de la section 3 du questionnaire autoadministré.....	87
Tableau 10.	Conception et préoccupations face à la pédagogie de l'inclusion.....	119
Tableau 11.	Sujets d'intérêt relativement à la pédagogie de l'inclusion.....	120
Tableau 12.	Buts de la CoP	122
Tableau 13.	Avantages de la CoP	123
Tableau 14.	Modalités de participation à la CoP	124
Tableau 15.	Facteurs de regroupement des enseignants dans une CoP pour tous	125
Tableau 16.	Rôle du conseiller pédagogique (CP).....	125
Tableau 17.	Rôle du répondant EESH/EBP	126
Tableau 18.	Modalités de fonctionnement de la CoP	127
Tableau 19.	Rencontres	129
Tableau 20.	Tâches de l'animateur de la CoP.....	130
Tableau 21.	Partage du rôle d'animateur	131
Tableau 22.	Répertoire partagé	132
Tableau 23.	Plateformes pour le répertoire partagé	133
Tableau 24.	Règles	133
Tableau 25.	Définition du bien-être et besoins des élèves	134

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Dimensions et sources du bien-être des élèves	36
Figure 2.	Dimensions de la pratique en tant que propriété d'une communauté	47
Figure 3.	Stades de développement d'une communauté	51
Figure 4.	Schéma des intervenants d'une communauté de pratique.....	53
Figure 5.	Étapes de mise en œuvre d'une communauté de pratique	57
Figure 6.	Synthèse du cadre de référence	63
Figure 7.	Développement d'objet pédagogique.....	69
Figure 8.	Grands thèmes du groupe de discussion utilisés pour l'élaboration du questionnaire autoadministré.....	83

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
CoP	Communauté de pratique
CSÉ	Conseil Supérieur de l'Éducation
CUE	Conception universelle appliquée à l'éducation
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
EBP	Étudiant ayant des besoins particuliers
EESH	Éudiantes et étudiants en situation de handicap
EHDA	Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité
TEE	Techniques d'éducation à l'enfance
TES	Techniques d'éducation spécialisée
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

REMERCIEMENTS

Cet essai est le fruit de plusieurs années de travail, qui peut maintenant être récolté grâce à l'appui et les encouragements de plusieurs personnes tout au long de ce périple. Des auteurs, des collègues, des amis, des inconnus ont été des sources d'inspiration qui m'ont aidée à comprendre, réfléchir, essayer et réussir.

Ce projet n'aurait pu être mené à bien sans l'aide précieuse de ma directrice d'essai, Madame Julie Lyne Leroux, qui par ses conseils, ses encouragements et son écoute, m'a guidée pas à pas à travers chacune des étapes de ce projet. C'est un très grand privilège d'avoir pu être accompagnée de la sorte. Malgré les épreuves, un horaire surchargé et la préparation pour la retraite, chacune de nos rencontres s'est déroulée dans la bonne humeur, parsemée de rires et de sourires. Elle a pris grand soin de ne pas faire d'éloges, en plus de me transmettre une énergie incroyable et de me donner (et redonner) confiance à chaque rencontre.

Je remercie le Comité paritaire de placement qui m'a octroyé une libération de 0.33 ETC de 2017 à 2019, pour l'obtention de ma maîtrise. Ce fut du temps précieux pour favoriser la réalisation des différentes étapes de ce projet.

Un grand merci aux enseignantes et aux enseignants ayant pris part à mon essai, qui ont généreusement donné de leur temps pour la collecte de données. Nos échanges ont été très enrichissants et m'ont été fort utiles.

Une mention spéciale à mon fils, Nathan et à mes enfants de cœur, Andréa, Daphnée, Claudine, Olivier et Marina, qui, sans le savoir sont à l'origine de ce désir de faire de l'école un endroit qui favorise le bien-être de ses élèves, en reconnaissant leurs besoins et en tentant d'y répondre.

Je tiens aussi à remercier mon amoureux, Dominic, qui a toujours cru en moi et m'a donné l'énergie de persévérer à bien des occasions. Merci. Vraiment. Tellement.

Enfin, je remercie ma première source d'inspiration, ma mère, Hélène, qui a su me transmettre son amour de l'école et son souci d'offrir une éducation de qualité basée sur les meilleures pratiques.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, le réseau des établissements collégial a fait face à une augmentation et une diversification de sa clientèle en situation de handicap. Le soutien à ces élèves représente un défi de taille pour l'ensemble du personnel enseignant. Les particularités de l'inclusion de ces élèves dans le cadre de programmes de techniques humaines constituent un défi supplémentaire dans l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire professionnels, ainsi que dans le développement d'habiletés de communication et de travail en équipe. De plus, les besoins particuliers peuvent entrer en contradiction avec la réalité de certains milieux de travail lors de l'inclusion de ces élèves en stage.

Ce contexte apporte inévitablement des ajustements dans les pratiques pédagogiques, de même que des questionnements face au rôle à jouer des enseignantes et des enseignants au collégial. En outre, avec la réalité des changements dans la clientèle étudiante et l'ajustement des pratiques, les enseignantes et les enseignants sont confrontés au problème du manque de temps pour soutenir le développement du plein potentiel de tous leurs élèves. Qui plus est favoriser le bien-être de chaque élève « est un enjeu fondamental pour le préparer à affronter avec plus de sérénité le monde d'aujourd'hui et les défis de demain » (Capron Puozzo, 2018, p. 123). Nous croyons que chercher à favoriser le bien-être de tous les élèves à l'aide la pédagogie de l'inclusion, est une avenue prometteuse face à ce changement de paradigme auquel la majorité des enseignantes et des enseignants du collégial n'a pas été préparée.

Le premier chapitre de cet essai présente, tout d’abord, le contexte actuel des établissements d’enseignement collégial qui vivent une augmentation considérable de la clientèle étudiante en situation de handicap, ainsi que les enjeux que cela représente au Cégep de Granby, et plus particulièrement pour les programmes de formation technique. Dans un deuxième temps, il aborde la problématique que représente l’adaptation des pratiques enseignantes, en absence de structure commune pour permettre le soutien du personnel enseignant. Ces circonstances mèneront ensuite à aborder la question générale de recherche.

Le cadre de référence, présenté au deuxième chapitre, expose les principaux concepts de l’essai, soit la pédagogie de l’inclusion, le bien-être des élèves et la communauté de pratique (CoP). Ainsi la définition de la pédagogie de l’inclusion; les principes, les valeurs et attitudes qui y sont associées, ainsi que son effet positif sur tous les élèves y seront abordés. Puis seront précisés la définition du bien-être, ainsi que ses conditions à l’école et les besoins des élèves. Ensuite, nous expliciterons ce qu’est la CoP, les différentes composantes, la démarche, la mise en œuvre et les conditions de réussite de son implantation. Au terme de ce chapitre, nous présenterons les deux objectifs spécifiques de cet essai afin de concevoir une communauté de pratique pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l’inclusion.

Le troisième chapitre est consacré au cadre méthodologique utilisé pour la recherche de cet essai. Il présente l’approche méthodologique retenue, les participantes et les participants, le déroulement, ainsi que les techniques et instruments de collecte de données utilisés. Nous y exposons aussi la démarche d’analyse utilisée, les moyens retenus pour assurer la rigueur et la scientificité, de même que les différentes considérations éthiques.

Le quatrième chapitre est celui de la présentation et l'interprétation des résultats de la collecte de données, réalisée auprès de cinq enseignantes et enseignants. Nous y exposons les données qualitatives obtenues à l'aide d'un groupe de discussion, sous forme d'extraits des échanges entre les participantes et les participants. Puis les données quantitatives recueillies grâce au questionnaire autoadministré sont représentées à l'aide de tableaux. Les résultats des deux outils sont présentés selon les grands thèmes liés aux concepts du cadre de référence : pédagogie de l'inclusion, communauté de pratique et bien-être de l'élève. Le chapitre comporte une synthèse de l'ensemble des résultats de la collecte de données permettant ainsi d'illustrer la complémentarité des résultats obtenus. Le chapitre se termine par l'interprétation des résultats confirmant l'intérêt des participantes et des participants à l'adoption d'une pédagogie inclusive pour tous; à la mise en œuvre d'une CoP selon une structure adaptée pour le partage de pratique; à l'idée que le bien-être est une dimension à explorer.

En conclusion de cet essai, les étapes de la démarche de recherche sont brièvement présentées, suivies de ses limites, de même que les retombées possibles de cet essai. La conception des modalités de mise en œuvre pourra bénéficier aux acteurs intéressés à développer une CoP en ayant à cœur le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Afin de bien situer la problématique de l'essai, il importe de présenter d'abord le contexte général actuel de l'augmentation de la clientèle en situation de handicap au collégial et le soutien qui leur est offert. Ensuite, la problématique que représente l'adaptation des pratiques enseignantes sera présentée à travers les besoins des enseignantes et des enseignants, l'absence de structure commune ainsi que la construction de nouvelles pratiques. Pour terminer le présent chapitre, la question générale de l'essai sera présentée.

1. INCLUSION AU COLLÉGIAL : UN PHÉNOMÈNE INCONTOURNABLE

Nous avons choisi de situer notre essai dans le contexte général actuel touchant le milieu collégial du Québec. Cette situation touche le personnel enseignant des cégeps, incluant celui dans lequel nous évoluons, soit le Cégep de Granby, qui n'est pas épargné par l'arrivée massive des élèves en situation de handicap.¹

¹ « En vertu de la Charte [des droits et libertés de la personne], les tribunaux reconnaissent une multitude de handicaps, tant physiques que psychologiques, ainsi que ceux qui sont épisodiques ou temporaires. Ainsi, les troubles de santé mentale et les troubles d'apprentissage ont été reconnus à ce titre » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 10).

1.1 Augmentation de la clientèle en situation de handicap au collégial

Au cours des dernières décennies, les Cégeps ont développé une expertise dans de nombreux domaines afin d'offrir des programmes préuniversitaires et techniques adaptés à des clientèles diversifiées. S'inscrivant dans la continuité de l'enseignement secondaire général et professionnel, un nouveau défi est observé à l'ordre d'enseignement supérieur au collégial au cours de la dernière décennie. À travers l'ensemble du réseau des établissements, il est constaté « l'augmentation et la diversification des clientèles en situation de handicap et des clientèles émergentes, notamment celles ayant un trouble d'apprentissage, un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou un trouble mental » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 1). Comme le souligne le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), « les mesures prises à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont un des facteurs ayant eu un impact sur leur augmentation dans les collèges » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 12). D'ailleurs, pour l'année scolaire 2017-2018, « plus de 27 000 élèves étaient reconnus à ce titre à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire public et privé » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 12). Ce faisant, plusieurs de ces élèves rencontrent désormais les exigences nécessaires pour être admis dans des programmes de formation préuniversitaire ou technique offerts au niveau collégial. Jusqu'à tout récemment, le réseau des établissements d'enseignement collégial de la province, « qui n'accueillait que peu d'étudiants à besoins particuliers voit désormais cette clientèle s'accroître de façon importante » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012, p. 4). En fait, selon les statistiques compilées par la Fédération des cégeps (2016) cette clientèle en constante augmentation : à l'automne 2014,

11 618 étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH) se trouvaient dans le réseau collégial public, alors que leur nombre était de 1303 en 2007, ce qui équivaut à une hausse de 792 % en sept ans. Cependant, cette évaluation est jugée très conservatrice par la Fédération des cégeps (2005), « compte tenu du fait que les étudiants recensés sont ceux qui ont requis des services et que les collèges le constatent, un certain nombre d'étudiants non diagnostiqués n'ont pas requis de services pour différentes raisons » (p. 10).

Cette hausse est observable pour l'ensemble des situations de handicap au collégial, mais elle est particulièrement prononcée en ce qui concerne les troubles d'apprentissage, les troubles de santé mentale et les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Ces clientèles auxquelles on réfère comme sous l'appellation d'émergentes, « car la présence de ces étudiants dans les établissements d'enseignement collégial a rapidement évolué en l'espace de quelques années, passant d'une très faible représentation à une présence de plus en plus importante » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012, p. 4); alors qu'en 2005, « ces étudiants représentaient 21,6 % de tous les étudiants à besoins particuliers formellement identifiés par les cégeps. En 2009, cette proportion a augmenté pour s'établir à près de la moitié (49,7 %) des étudiants en situation de handicap connus dans les cégeps » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012, p. 22).

1.2 Enjeux du soutien aux élèves en situation de handicap

Force est de constater que « l'intégration des étudiants et étudiantes en situation de handicap et le soutien le plus approprié à offrir pour favoriser leur réussite constituent de nouveaux enjeux à l'enseignement postsecondaire » (Gouvernement du Québec, 2010). Afin de favoriser la

réussite et la persévérance scolaires de ces étudiantes et étudiants, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose « un modèle qui s'inscrit dans une perspective d'éducation inclusive et vise leur intégration scolaire, professionnelle et sociale » (Gouvernement du Québec, 2010) et, au collégial, « le rôle des professeurs dans le processus d'inclusion se joue sur le plan pédagogique » (B. La Grenade et Trépanier, 2017, p. 8). Comme le rapportait en 2012 la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse :

une série de défis nouveaux aux collèges québécois et obligent ces derniers à repenser l'organisation des services qui sont offerts à ces étudiants. Le réseau collégial québécois est actuellement à la croisée des chemins en ce qui concerne la façon dont il s'acquitte de sa responsabilité à l'égard des étudiants en situation de handicap. Pour maintenir l'équilibre nécessaire qui permet d'accommoder les besoins particuliers de ces étudiants, les acteurs du réseau d'enseignement collégial québécois n'ont d'autres choix que de revoir les pratiques qui ont eu cours jusqu'à présent. Ce remodelage des services est non seulement rendu nécessaire pour assurer que les établissements collégiaux maintiennent et renforcent leur vocation inclusive, mais aussi pour qu'ils puissent répondre de manière effective à l'ensemble des besoins éducatifs particuliers traditionnels ou émergents qui se présentent à eux, et ce, sans discrimination (p. 14).

Dans cette nouvelle réalité, nous observons des « rôles et tâches amplifiés et complexifiés pour [...] le personnel enseignant » (Gouvernement du Québec, 2010). Il s'agit d'ailleurs d'un enjeu important que défend la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec

(FNEEQ) dans la négociation de conditions de travail de ses membres du collégial. Il est clair que les enseignantes et les enseignants « sont dans l'obligation de participer aux accommodements de ces étudiantes et de ces étudiants, dans les limites de la convention collective, puisque les mesures proposées sont des mécanismes susceptibles de pallier un handicap » (FNEEQ, 2016, p. 18-19). Cependant, le syndicat souligne que la réalisation de ces accommodements « demande dépasse largement ce qui relève de [leur] contrat de travail » (FNEEQ, 2016, p. 18-19). La FNEEQ souligne que l'impact de ces élèves sur la tâche enseignante n'est pas intégré au calcul de la charge individuelle de la convention collective actuelle, alors que le « rapport du CNR concluait en 2013 que, dans environ 40 % des groupes qui comptent des EESH, le personnel enseignant estime que cela a un impact important ou très important sur l'encadrement hors classe et sur l'évaluation » (FNEEQ, 2016, p. 18-19), voir même dans les occasions « où un groupe ne compte qu'un seul étudiant en situation de handicap » (FNEEQ, 2016, p. 18-19).

La FNEEQ (2016) a dressé une liste des activités que réalisent les enseignantes et enseignants auprès des étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH) que nous reprendrons en annexe A, afin d'illustrer le contexte.

1.3 Programmes de techniques humaines et l'inclusion des élèves en situation de handicap

Le Cégep de Granby offre plusieurs programmes techniques permettant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales, dont Techniques d'éducation spécialisée (TES) et Techniques d'éducation à l'enfance (TEE). Ces deux programmes de techniques dites humaines, qui s'intéressent de manière appliquée à l'être humain et aux phénomènes qui l'entourent, partagent des caractéristiques communes. Tout d'abord, dans l'organisation des grilles de cours chacun des

programmes inclut deux cours relevant de la Discipline de la psychologie, de même qu'un cours relevant de la Discipline de la sociologie; des stages en milieu de travail, des cours incluant des travaux pratiques et des situations d'évaluation authentiques. De plus, l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire professionnels, ainsi que le développement d'habiletés de communication et de travail d'équipe sont partie prenante de ces deux programmes. L'inclusion de ces élèves ayant des besoins particuliers nécessite des ajustements dans les pratiques d'enseignement pour tous les programmes d'études, mais cela peut impliquer des particularités dans les techniques humaines, principalement en lien avec l'acquisition des compétences mentionnées précédemment et les activités d'apprentissage utilisées pour les développer. En ce sens, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2012) stipule que « l'accommodement ne sera accordé que s'il est raisonnable, en d'autres mots s'il y a absence de contrainte excessive pour l'établissement d'enseignement collégial » (p. 44-45).

Le dernier aspect que nous aborderons dans cette partie unit clairement ces deux programmes et s'arrime avec « une autre question importante soulevée régulièrement [soit] celle de l'inclusion des EESH dans certains milieux de stages. » (FNEEQ, 2016, p. 19). Dans le cas particulier des techniques humaines, les stages impliquent la sécurité et le bien-être direct d'autres personnes, qui sont souvent en situation de vulnérabilité (enfants, familles dans le besoin, personnes handicapées, personnes malades). L'obligation d'offrir des mesures adaptées aux élèves en situation de handicap peut entrer en contradiction avec la réalité des milieux de travail. Dans ce cas-ci en regard de la sécurité et droit d'autrui et plus spécifiquement sur « l'ampleur du risque pour la santé ou la sécurité d'autrui [...]; l'état de vulnérabilité de ceux qui supportent le risque (sont susceptibles d'appartenir à cette catégorie les enfants, les personnes malades, les personnes

en situation de handicap ou bien celles vieillissantes » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012, p. 44-45). Il en est aussi de l'obligation du stagiaire de « veiller à ne pas mettre en danger la santé, la sécurité et l'intégrité physique des autres personnes qui se trouvent sur les lieux de travail ou à proximité des lieux de travail » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 38).

D'ailleurs, dans ses travaux, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) reconnaît que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus d'inclusion des élèves en situation de handicap est « non seulement fondamental, mais qu'il suppose également l'acquisition d'un nombre important de compétences qui, à l'heure actuelle, ne font pas partie du profil de formation exigé aux enseignants des collèges » (CDPDJ, 2015, p. 158). Puisque, contrairement aux enseignantes et enseignants du préscolaire, primaire et secondaire, ceux du collégial n'ont pas nécessairement reçu de formation en lien avec les élèves en situation de handicap.

1.4 Effet sur tous les élèves

Il est aussi important de noter que l'augmentation de la clientèle étudiante en situation de handicap crée des effets collatéraux sur les pratiques enseignantes, dont le fait de devoir offrir des réponses diversifiées aux besoins hétérogènes des élèves. Dans cette nouvelle réalité, les enseignantes et les enseignants sont confrontés au problème du manque de temps pour soutenir le développement du plein potentiel de tous les élèves et favoriser le bien-être de chacun d'entre eux; alors que « le bien-être de l'élève est un enjeu fondamental pour le préparer à affronter avec plus de sérénité le monde d'aujourd'hui et les défis de demain » (Capron Puozzo, 2018, p. 123). C'est

dans cet esprit que s'inscrit la prépondérance de l'appropriation d'une pédagogie de l'inclusion au niveau collégial, au profit de l'ensemble des élèves.

2. ADAPTATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Dans ce contexte où les politiques gouvernementales prônent une société et des établissements d'enseignement inclusifs, il devient impératif de soutenir et accompagner les enseignantes et les enseignants du collégial qui font face à ces nouveaux défis auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Nous reprenons ici les propos de Beaumont et Lavallée (2012), qui illustrent le changement de paradigme :

l'enseignant est la personne qui a le plus d'influence sur la réussite de l'étudiant. Il est l'élément facilitateur le plus important dans le parcours scolaire de l'étudiant. On doit, par conséquent, tenir compte de la qualité de cette relation pédagogique. Nous sommes toutefois conscients que la tâche des enseignants s'est accrue considérablement ces dernières années, leur laissant moins de temps pour répondre à tous les besoins nouveaux qui émergent. Si par le passé nous avons travaillé à l'identification et la reconnaissance des besoins particuliers des étudiants, il est temps maintenant de considérer ceux des enseignants (p. 28).

2.1 Besoins des enseignantes et des enseignants

Les stratégies d'inclusion des élèves en situation de handicap apportent inévitablement des ajustements dans les pratiques pédagogiques, de même que des questionnements face au rôle à jouer comme enseignantes et enseignants au collégial. Ils se doivent dorénavant de s'approprier la

compréhension de ce qui se passe dans leur profession, afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Peu importe l'expertise professionnelle ou l'expérience de travail en enseignement, tous ont à se questionner.

Bien que « la détresse exprimée par les milieux d'accueil, qui se sentent démunis devant ces nouveaux besoins, est [...] palpable » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 37); la majorité du temps, les enseignantes et enseignants ont des « conceptions positives et en accord avec les principes d'inclusion » (Dubé, Dufour, Chénier et Meunier, 2016, p. 166). Par contre, certaines inquiétudes peuvent apparaître « devant l'obligation de prendre en charge un étudiant ayant des besoins particuliers, pour ensuite disparaître après avoir vécu une expérience positive d'intégration parce que la confiance s'est construite » (Dubé et al., 2016, p. 166). Cependant, si nous souhaitons qu'elle soit positive, un soutien adéquat doit être offert au personnel enseignant. Les travaux de la CDPDJ à ce sujet démontrent que la réussite de l'intégration des élèves en situation de handicap aux activités régulières des établissements d'enseignement collégial repose en grande partie « sur la formation et le soutien qui est offert à l'ensemble du personnel appelé à intervenir auprès de ces étudiants » (CDPDJ, 2015, p. 38).

Il est primordial de fournir des réponses aux besoins des enseignantes et des enseignants qui « souhaitent obtenir plus d'information sur les différents troubles et leurs répercussions sur les études, en vue de favoriser l'intégration de ces étudiantes et étudiants » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 39) et qui s'interrogent « quant aux meilleures pratiques, aux mesures et aux services déjà en place ou à ceux pouvant être organisés » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 39). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport a aussi « relevé des besoins d'accès à une

personne-ressource pour être rassurés, soutenus, appuyés et sécurisés dans les mesures qui sont proposées, mais également pour se faire guider et conforter dans leurs actions » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 9). Les solutions à apporter devraient aussi permettre de rencontrer des besoins d'outils d'intervention « pour la gestion de classe et les situations problématiques lors des cours (savoir quoi faire, ne pas faire et comment faire avec ces jeunes) ainsi que des connaissances pratiques sur les [troubles mentaux] et les moyens d'intervenir » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 9).

Enfin, dans son essai Dion (2013) présente une synthèse des « besoins du personnel enseignant pour le soutien et l'encadrement de la « clientèle émergente » en lien avec les recherches » (p. 237), que nous reprenons en annexe B.

2.2 Absence de structures communes

Face à l'augmentation de la clientèle ayant des besoins particuliers présente dans les établissements collégiaux, nous avons pu observer que de nombreux groupes d'acteurs reconnaissent l'importance de revoir les pratiques d'enseignements, tant dans la planification, la prestation, l'évaluation que dans l'encadrement. Pour arriver à l'adaptation des pratiques à cette nouvelle réalité, le personnel enseignant du collégial a besoin de soutien tant du gouvernement que des organismes indépendants qui défendent les droits des personnes handicapées qui reconnaissent cette réalité et ces besoins. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2012) aborde cette question et s'estime

consciente de l'impact que représente la croissance récente des clientèles étudiantes en situation de handicap sur les activités d'enseignement des collèges québécois. Elle considère qu'il est essentiel que les enseignants puissent être appuyés conséquemment par leurs établissements dans la tâche d'adaptation de leur enseignement. Cette adaptation est primordiale pour assurer une intégration harmonieuse des étudiants en situation de handicap dans le réseau collégial (p. 159).

De plus, « les politiques ministérielles québécoises s'inscrivent dans une perspective inclusive et affichent une véritable détermination à l'égard de la réussite » (Dubé et al., 2016, p. 158). Pourtant, bien que la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale ait été révisée en profondeur par l'Assemblée nationale en 2004, jusqu'à tout récemment « au cégep, le financement ne reconnaissait un appui aux EESH que par des ressources non enseignantes » (Fédération nationale des enseignants et des enseignants du Québec, 2016, p. 5). Lors du renouvellement de la convention collective de son personnel enseignant en 2015, le gouvernement du Québec a mis en place des mesures pour soutenir les enseignantes et les enseignants et, comme le suggère la Fédération des cégeps (2005) ce montant devrait, entre autres, permettre d'utiliser l'expertise du personnel enseignant pour le développement de pratiques pédagogiques qui favorisent la persévérance et la réussite de ces élèves.

De toute évidence, développer et mettre en pratique des interventions destinées aux élèves en situation de handicap « selon un processus structuré, soutenu, cohérent et concerté demande un investissement important en temps et en personnel » (Garceau, 2005, p. 5). Alors que « les

enseignants et leurs syndicats évoquent fréquemment le manque de ressources humaines et financières pour instaurer des approches et des programmes innovants afin de venir en aide à ces étudiants » (Dubé et al., 2016, p. 158-159). À l'heure actuelle, les enseignantes et les enseignants sont interpellés, mais dans l'absence de structures formelles, dans une perspective de chacun pour soi, sans lieux communs institutionnels et sans contraintes, « la pratique des professeurs varie d'une personne à l'autre, d'un collège à l'autre » (B. La Grenade et Trépanier, 2017, p. 6). Car, comme le soulignent Leclerc et Moreau (2011) :

Il est reconnu que l'organisation du travail en milieu scolaire place les enseignants dans des conditions physiques et intellectuelles qui les isolent de leurs collègues et qui limitent leurs échanges professionnels. Pourtant, plus que jamais, les enseignants ont besoin de se tourner vers des collègues, des experts ou un réseau de professionnels pour les aider à surmonter les défis qu'ils rencontrent. (p. 191)

Alors que les établissements ont « la responsabilité de répartir les ressources en fonction des différents besoins identifiés, en misant sur les forces du milieu, selon un mode d'organisation et d'offre de services qui lui est propre et qui est adapté à son contexte » (Gouvernement du Québec, 2013, p. 6), chaque collège y va de ses propres propositions, car « dans l'urgence d'agir, chacun a mis en place des accommodements et des services dont l'efficacité est très rarement évaluée » (Raymond, 2012a, p. 16). Il est donc primordial que

l'investissement financier consenti [...] afin d'appuyer les professeurs dans leur travail auprès des étudiants en situation de handicap serve non seulement à la formation et aux ressources matérielles, mais aussi à l'octroi de temps nécessaire

pour intégrer des équipes multidisciplinaires, pour réfléchir aux stratégies inclusives et les mettre progressivement en place afin d’opérer le virage souhaité vers l’inclusion scolaire. (B. La Grenade et Trépanier, 2017, p. 8)

2.3 Construction commune de nouvelles pratiques

Les mesures financières consenties par le gouvernement aux établissements collégiaux visent « à répondre aux préoccupations des enseignants en les outillant pour qu’ils soient en mesure de mieux prendre en compte les besoins des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap » (Raymond, 2012a, p. 18). Néanmoins, avec la formation et le soutien offert au personnel enseignant, « il ne s’agit pas de développer une expertise pointue du handicap et de ses manifestations, mais de savoir intervenir adéquatement auprès des étudiants, en respectant leurs droits et en mettant à profit des approches pédagogiques appropriées » (CDPDJ, 2015, p. 38). Il s’agit plutôt de regrouper les enseignantes et les enseignants pour qu’ils participent à la construction commune de nouvelles pratiques, à partir des savoirs basés sur leur expérience. Car, comme le mentionne le Conseil Supérieur de l’Éducation (CSÉ) « s’il est une action prioritaire à mener pour permettre aux écoles de mieux s’adapter aux besoins des élèves, c’est de concrétiser cet espace d’échange collectif au sein de toutes les écoles québécoises » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 105). Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, les activités « de transfert de connaissances relatives à l’éducation inclusive [...] [constituent] un moyen privilégié pour lever les barrières systémiques qui entravent le parcours scolaire des étudiants en situation de handicap » (CDPDJ, 2015, p. 52). Il s’avère donc essentiel de permettre au personnel enseignant d’avoir un lieu, à l’extérieur du cadre de leur pratique, pour partager et

construire leur savoir, là où ils sont rendus, avec des pairs qui partagent la même réalité. Comme le mentionne Raymond (2012a), « l'intégration d'étudiants en situation de handicap dans les établissements d'enseignement postsecondaire a mis au jour un besoin d'échanger sur les pratiques quotidiennes consacrées à ces étudiants et aux défis rencontrés » (p. 19); notamment, en ce qui a trait à « la connaissance des pédagogies différenciées, l'évaluation des apprentissages des étudiants en situation de handicap, l'évaluation des besoins éducatifs de ces étudiants et la participation à l'élaboration d'un plan d'intervention », de même que « la gestion de classe dans un contexte de diversité de besoins, les obligations légales des collèges à l'égard des étudiants en situation de handicap, etc. » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 14).

Dans le cadre d'un projet interordres mené par afin d'adapter le modèle de la conception universelle d'apprentissage (CUA) au contexte québécois, une CoP a été expérimentée avec des groupes d'enseignantes et d'enseignants de plusieurs établissements d'enseignement et de différents ordres d'enseignement. Ces CoP avaient pour objectifs de développer et d'adapter des outils et des stratégies pédagogiques en lien avec la CUA et d'implanter et d'évaluer un projet pédagogique (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2015). Dans le contexte du Cégep de Granby, est-ce qu'une CoP permettrait à des enseignantes et des enseignants de se regrouper afin de partager des expériences, des outils et des pratiques visant la mise en œuvre d'approches inclusives à leur contexte? Alors que de nombreuses initiatives individuelles sont mises de l'avant dans un même collège, est-ce qu'une CoP mise de l'avant par des enseignantes et des enseignants permettraient d'apporter des réponses à de nombreux questionnements au sujet d'approches inclusives?

3. QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Depuis quelques années, le réseau des établissements collégial fait face à une augmentation et une diversification de sa clientèle en situation de handicap. Le soutien à ces élèves représente un défi de taille pour l'ensemble du personnel enseignant et soulève des enjeux particuliers pour l'inclusion dans les programmes de techniques humaines. Nous avons aussi pu constater les effets de l'adaptation des pratiques enseignantes dans une perspective d'inclusion comme les besoins des enseignantes et des enseignants, l'absence de structure commune et la nécessité de développer des pratiques communes. Nous croyons que la pédagogie de l'inclusion « devrait permettre à l'élève, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire les conditions qui contribuent à l'évolution de ses apprentissages » (Leclerc et Moreau, 2011, p. 189) et qu'à « cet égard, la réussite pour tous les élèves demeure un défi pour la plupart des enseignants » (Leclerc et Moreau, 2011, p.189).

Donc, dans le but d'accompagner adéquatement tous les élèves dans leur bien-être afin de favoriser leur réussite et en regard de ces changements majeurs observés chez la clientèle étudiante du collégial, comme le Conseil Supérieur de l'Éducation, nous croyons qu'« aujourd'hui plus que jamais, le travail collaboratif être un indispensable pour que soient relevés les défis d'une éducation inclusive dans une école qui accueille une grande diversité d'élèves » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 111) et que « le rôle du professeur doit se définir dans le cadre du concept de l'inclusion et être avant tout orienté vers la collaboration interprofessionnelle » (B. La Grenade et Trépanier, 2017, p. 7). Cela exige de mettre en place des modalités concrètes et pertinentes pour développer un lieu favorable à la mise en commun et la construction de pratiques à partir des

savoirs à partir des savoirs basés sur l'expérience des enseignantes et des enseignants de techniques humaines. En nous appuyant sur des expériences menées dans des établissements de différents ordres d'enseignement, le contexte actuel nous apparaît comme étant une condition favorable à la mise en œuvre d'une communauté de pratique. Cependant, en l'absence d'une structure déjà existante au Cégep de Granby, nous formulons la question générale suivante : comment mettre en œuvre une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente le cadre de référence élaboré à la suite d'une recension d'écrits qui constituera l'assise théorique sur laquelle s'appuiera le présent essai. Ce processus nous a permis d'approfondir nos connaissances sur les différents points de vue des chercheurs et de répertorier les connaissances déjà établies sur les principaux concepts de notre essai, soit la pédagogie inclusive, le bien-être des élèves et la communauté de pratique.

Dans la première partie, il sera question de définir la pédagogie de l'inclusion, ainsi que de ces principes et les stratégies éducatives qui y sont associés. Ensuite, nous présenterons la définition du bien-être des élèves, proposée par différents auteurs, les déterminants du bien-être, de même que les besoins qui s'y rattachent. Dans un troisième temps, nous proposerons les définitions et les composantes de la CoP, sa mise en œuvre et les conditions de réussite de son implantation. Nous poursuivrons en exposant les liens entre ces différents concepts. Finalement, les objectifs qui guident cet essai seront formulés.

1. PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION

Le concept d'inclusion est présent depuis de nombreuses années dans le monde de l'éducation et « s'inscrit à l'intérieur d'un mouvement planétaire alimenté par de nombreux textes de droits et de déclarations internationales » (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015, p. 67); ainsi cette approche « préconise la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves » (Vienneau, 2002, p. 260). Comme il a été exposé dans le

chapitre de la problématique, au cours des dernières années c'est « l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'enseignement supérieur québécois ainsi que la complexité de leurs incapacités [qui] force une remise en question importante des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage [...]. On se questionne, comme enseignant, sur ses pratiques dans un contexte de besoins particuliers » (Raymond, 2012b, p. 7). Afin de faciliter l'intégration harmonieuse des élèves en situation de handicap, la CDPDJ (2012) recommande d'ailleurs au Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport « de faire la promotion d'une approche inclusive de l'éducation dans le réseau collégial public et privé en s'inspirant des pratiques qui ont cours dans les systèmes éducatifs qui ont fait le choix de cette approche » (p. 215).

1.1 Définitions de la pédagogie de l'inclusion

La recension d'écrits réalisée dans le cadre de cet essai nous a amenée à un double constat partagé avec plusieurs auteurs. Tout d'abord, nous observons l'évolution et la polysémie de la terminologie associée à la pédagogie de l'inclusion ainsi qu'au domaine des déficiences, des incapacités et des handicaps qui « change constamment. Depuis trente ans, nous avons pu lire ou entendre les expressions personne ayant des limitations fonctionnelles, personne ayant des incapacités, puis personne en situation de handicap » (Raymond, 2012b, p. 4). Nous avons choisi de retenir la même définition que la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* qui définit la personne handicapée comme une « personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (RLRQ,

c. E-20.1, a. 1 g)). Bien que de nombreux écrits consultés fassent une distinction entre EESH et élèves ayant des besoins particuliers, en référence à ces derniers comme n'ayant pas de diagnostic, nous n'avons pas été en mesure de soutenir cette classification par une définition officielle. C'est pourquoi nous utiliserons seulement le terme EESH dans cet essai.

Ensuite, nous avons constaté qu'il existe de nombreuses conceptions et définitions de la pédagogie de l'inclusion et qu'en ce sens, nous sommes d'accord avec la conclusion de Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013) :

Pour plusieurs raisons, il s'avère complexe de circonscrire avec justesse [ce concept]. D'abord, les définitions peuvent comporter certaines variations selon les chercheurs et les chercheuses et les écrits consultés. De surcroît, plusieurs de ces écrits privilégient l'emploi d'un terme plutôt qu'un autre sans toutefois préciser les raisons qui sous-tendent leur choix ou encore sans définir explicitement les dénominations retenues (Bergeron, en préparation). Ajoutant à la confusion, d'autres utilisent plusieurs de ces concepts de manière synonymique dans un même écrit. (p. 73)

Le plus souvent ce concept regroupe ou est associé à trois terminologies, soit la conception universelle de l'apprentissage/pédagogie universelle, la pédagogie de l'accessibilisation, ainsi que la pédagogie inclusive. Dans les prochains paragraphes, nous allons présenter les différentes définitions et explications proposées dans la littérature pour chacun.

1.1.1 Pédagogie universelle

Dans les écrits les plus récents (Rousseau, 2015), la pédagogie universelle est une sous-catégorie de la pédagogie de l'inclusion qui est associée à la conception universelle appliquée à l'éducation (CUE) et à la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011) expliquent que la pédagogie universelle est « un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves, propre au contexte de l'inclusion scolaire » (p. 91). La pédagogie universelle est :

un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu (Rose et Meyer (2002) traduit par Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 91).

« Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves » (Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011, p. 92). Les mêmes auteures précisent que la pédagogie universelle s'appuie, entre autres, sur le principe de zone proximale de développement de Vygotsky qui situe « la distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel » (Bodrova et Leong, 2012, p. 69), « cette zone où le défi que l'on propose aux élèves est suffisamment grand

pour qu'ils apprennent et suffisamment accessible pour qu'ils puissent s'y investir avec confiance et connaître un succès » (Bergeron et al., 2011, p. 92).

1.1.2 Pédagogie de l'accessibilisation

Bien qu'utilisant une terminologie différente, Mainardi (2010) s'appuie aussi sur l'idée de zone proximale de développement en abordant la pédagogie de l'accessibilisation. Celle-ci qualifie la « conception du processus expérientiel à l'intérieur d'un cadre éducatif qui privilégie la singularité de toute personne par rapport à la conformité à la norme, lorsqu'il s'agit de concevoir des situations et des occasions d'expérience » (p. 97). La pédagogie de l'accessibilisation est largement centrée sur l'idée que le rôle de l'éducateur est d'aménager des situations d'apprentissage et d'étayer les différentes occasions d'expérience afin de les rendre propices au développement propre de l'apprenant. Ces actions doivent être réalisées « lorsqu'un certain type d'expérience ou l'exercice d'une certaine faculté est généralement considérée ou ressentie comme étant normalement accessible et/ou normalement due à tout le monde à l'intérieur d'une situation donnée » (Mainardi, 2010, p. 305).

Barile, Nguyen, Havel et Fichten (2012) parlent quant à elles d'accessibilité universelle en pédagogie et définissent le concept comme étant le fait de « concevoir du matériel et des activités pédagogiques qui permettent à des personnes présentant une gamme variée d'habiletés et de capacités de réaliser les apprentissages requis » (p.20). Selon ces auteures, l'accessibilité universelle repose sur le principe que « si un concept fonctionne bien pour les personnes en situation de handicap, il fonctionne aussi pour la plupart des gens » (Barile et al., 2012, p. 20).

1.1.3 Pédagogie de l'inclusion

En nous appuyant sur des écrits francophones, pour cet essai, nous avons choisi de retenir la définition de la pédagogie de l'inclusion, utilisée par Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015) :

l'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle s'inscrit plutôt dans une logique de dénormalisation au sens où elle considère les différences individuelles comme faisant partie de la norme. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. (p. 9-10)

En y ajoutant aussi les travaux de Vienneau (2002) qui proposent d'étayer la définition de la conception de la pédagogie de l'inclusion à partir de cinq composantes :

a) la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève; b) la participation pleine et entière de chaque [élève] à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et apprenants à l'école; c) l'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage; d) la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenantes et d'apprenants, et e), l'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne (p. 275).

1.2 Principes associés à la pédagogie de l'inclusion

En regard des différentes définitions, nous retenons qu'en adoptant une pédagogie de l'inclusion, l'école

cherche à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble. [...] En agissant sur les obstacles à l'apprentissage, l'école cherche à développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêt, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Gouvernement du Québec, 2017, p. 87).

Pour rencontrer cette mission, la pédagogie de l'inclusion, ainsi que les concepts y étant associés s'appuient sur différents principes, qui peuvent varier selon les auteurs et la terminologie utilisée, mais nous présenterons ici les propositions ayant retenu notre attention.

1.2.1 Principes de l'éducation adaptée

Paré et Trépanier (2015) proposent et définissent les « trois principes de l'éducation adaptée : individualiser l'enseignement, assurer l'accès au programme de formation générale, commencer par différencier l'enseignement » (p. 304). Le premier principe propose que le fait d'individualiser son enseignement « rejoint la préoccupation du pédagogue de permettre à chacun de ses élèves de réaliser ses apprentissages sans imposer à tous, a priori, le processus pour y arriver » (Paré et Trépanier, 2015, p. 307). Ces mêmes auteurs reprennent la définition de Legendre (2005) selon laquelle il s'agit de s'« assurer que les objectifs et les ressources mises à la disposition d'un apprenant correspondent bien à l'état de son développement ainsi qu'aux caractéristiques significatives de la réussite des apprentissages » (Legendre, 2005, p. 307). Il s'agit d'ajuster ses interventions pédagogiques afin que tous les élèves progressent et réussissent dans leurs apprentissages, soit de manière individuelle, en sous-groupe ou en grand groupe. Par contre, Paré et Trépanier (2015) précisent qu'en aucun cas l'individualisation ne cherche à « ajuster l'enseignement au plus petit dénominateur commun » (p. 308). En fait, comme le précisent Bergeron et al. (2011),

la pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire. Il s'agit donc pour les enseignants qui veulent implanter les principes de la pédagogie universelle de réfléchir aux besoins diversifiés de leurs élèves, puis de planifier en fonction de ceux-ci. Cette façon de faire assure l'accessibilité à une variété de ressources en plus d'un choix d'interventions pédagogiques judicieusement ciblées

pour répondre à un éventail de besoins individuels. [...] Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves. (p. 92)

Quant au deuxième principe, soit l'accès au programme de formation générale, les auteurs expliquent que « le contexte d'enseignement doit être choisi en fonction des besoins de l'[élève] et des ressources disponibles et fournir aux élèves des situations d'apprentissage riche permettant une progression par rapport aux attentes du programme de formation » (Paré et Trépanier, 2015, p. 309). Pour le troisième principe, ils proposent que le fait de varier et plus précisément de différencier l'enseignement « permet de planifier des situations pédagogiques qui comprennent des situations d'enseignement et d'évaluation en adéquation avec les caractéristiques et les besoins de tous les élèves d'un groupe-classe » (Paré et Trépanier, 2015, p. 310). D'autres chercheurs ont aussi abordé ces mêmes trois principes qui devraient régir l'implantation des composantes de cette pédagogie, dont Rousseau, Bergeron et Vienneau en 2013 :

la différenciation pédagogique [...] vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun. [...] Lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/apprentissage peut amener l'enseignante ou l'enseignant à faire usage d'accommodations ou de modifications (Beattie, Jordan et Algozzine, 2006; Loreman et al., 2005; Paré et Trépanier, 2010).

L'accommodation, qui ne modifie pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme, vise à assurer l'accès aux apprentissages tout en permettant de répondre aux exigences du programme. L'utilisation d'une technologie d'aide à la lecture par l'élève qui éprouve des difficultés de lecture constitue, par exemple, une forme d'accommodation. La modification, quant à elle, est utilisée de manière exceptionnelle, lorsque la différenciation pédagogique et l'accommodation ne parviennent pas à assurer la progression de l'élève. (p. 77)

1.2.2 Principes de l'accessibilité universelle en pédagogie

Dans leurs publications, Barile et al. (2012) proposent les neuf principes de l'accessibilité universelle en pédagogie, la définition de chacun d'entre eux, de même que des exemples de recommandations d'adaptation dans les cours de la formation collégiale. Le tableau 1 présente les neuf principes de l'accessibilité universelle en pédagogie.

En somme, la ligne directrice derrière les différents principes énoncés est que les enseignantes et les enseignants évitent la marginalisation, mettent de côté l'intégration et adoptent une orientation pédagogique inclusive qui lie tous les élèves au groupe, en mettant l'accent sur les caractéristiques des individus, tant dans leurs forces que dans leurs limitations; somme toute qu'ils adoptent le rôle d'enseignant inclusif.

Tableau 1. Les neuf principes d'accessibilité universelle en pédagogie

Principes et définitions	Exemples de recommandations pour adapter ses cours à une plus grande diversité d'étudiants
Utilisation équitable Le cours ne désavantage aucun groupe d'étudiants.	Recourir à divers modes de présentation du matériel pédagogique (exposés magistraux, enseignement par les pairs, etc.); avant chaque cours, offrir les notes de cours en ligne
Utilisation flexible Le cours est conçu de façon à s'adapter à plusieurs types d'habiletés et à tenir compte des différences des étudiants.	Offrir aux étudiants plusieurs choix de formats d'évaluation (travail de session, présentation orale, portfolio, etc.).
Utilisation simple et intuitive Les consignes sont faciles à comprendre et les outils sont faciles à utiliser.	Fournir des représentations visuelles, comme des diagrammes, pour appuyer l'enseignement; choisir des manuels scolaires comportant un sommaire et des mots-clés pour chaque chapitre.
Information facile à saisir L'information essentielle est communiquée efficacement, de manière à être compréhensible pour tous les étudiants, indépendamment de leurs habiletés sensorielles.	Pour les diaporamas, utiliser une police de caractère de grande taille et un bon contraste de couleurs; fournir tout le contenu visuel et sonore des cours (par exemple, fournir une version traitement de texte des diaporamas dans laquelle le contenu des images est décrit, etc.); s'assurer que les vidéos soient sous-titrées.
Tolérance à l'erreur L'anticipation des variations possibles dans les rythmes d'apprentissage et les habiletés des étudiants, la minimisation des risques d'erreurs dues aux actions accidentelles.	S'assurer que les examens en ligne permettent à l'étudiant qui enfonce accidentellement une touche de retourner en arrière pour corriger son erreur; avoir des tests de pratique en ligne (comme pour les examens de la SAAQ); permettre aux étudiants de faire les rédactions en classe sur un ordinateur, afin qu'ils puissent modifier ou réviser sans constamment avoir à effacer et à réécrire le texte.
Économie d'efforts physiques Le cours minimise le recours aux efforts physiques non essentiels aux objectifs pédagogiques.	Permettre aux étudiants d'envoyer les devoirs et travaux par courriel; préférer plusieurs examens courts à un seul examen de longue durée.
Utilisation appropriée de l'espace L'espace est organisé de telle sorte que tout étudiant, peu importe sa taille, sa posture et sa mobilité, ait un espace dégagé.	Prévoir assez d'espace pour les interprètes du langage des signes, les chiens guides et les diverses technologies; s'assurer que le champ de vision n'est pas obstrué lors des démonstrations en classe.
Communauté d'apprentissage L'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiants et les professeurs.	Encourager l'inclusion de tous les étudiants au sein de groupes de discussion par différents moyens (travaux d'équipe en classe, forums de discussion, Facebook, etc.).
Climat propice à l'apprentissage L'environnement est favorable à l'apprentissage et à l'inclusion de tous les étudiants.	Avoir des attentes élevées envers les étudiants tout en indiquant son ouverture à toute discussion sur des besoins particuliers et en favorisant une atmosphère bénéfique pour l'apprentissage ainsi que la communication.

Source. Barile, Nguyen, Havel et Fichten, 2012.

1.3 Valeurs et attitudes dans la pédagogie de l'inclusion

Il importe de poser quelques balises relativement à l'enseignant inclusif : qui est-il? Quelles sont ses valeurs? Quelles sont ses attitudes? D'abord, Rousseau (2015) définit l'enseignant inclusif comme

toute personne ayant une formation de maître en enseignement qui souscrit aux valeurs d'une société démocratique, de liberté individuelle, d'égalité dans la différence, de respect de l'autre, de coopération, de solidarité, de justice et à une éducation inclusive. Ces valeurs orientent les attitudes, les conduites et les interventions qu'adopte un enseignant dans l'exercice de ses fonctions comme membre d'une école ou d'une communauté éducative. (p. 685)

Ensuite, au moins trois valeurs sont identifiées comme fondements philosophiques de l'inclusion scolaire, soit l'appartenance de tous à une même communauté; le respect des différences, des personnes et des familles; ainsi que l'entraide (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2015). L'enseignant inclusif se doit d'« accepter de s'engager dans la construction d'une école inclusive, [de] poser un regard sur [lui-même], sur ses croyances et sur ses valeurs. [...] l'attitude des enseignants dans tout projet inclusif est un facteur décisif du caractère inclusif de l'école » (Rousseau et al., 2015, p. 41). Bélanger (2015) aborde aussi l'importance des attitudes dans la pédagogie de l'inclusion en mentionnant que « l'attitude des enseignants a une incidence significative sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves » (p. 202). L'auteure précise aussi que « les perceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion

scolaire jouent un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation » (Bélanger, 2015, p. 202). B. La Grenade et Trépanier (2017) ajoutent que

certains professeurs s'en tiendront au rôle qui leur est dévolu dans le modèle de service actuel, alors que d'autres choisiront de travailler de pair avec les équipes d'intervention, allant jusqu'à diversifier et même modifier leurs stratégies pédagogiques pour répondre aux divers besoins des étudiants en situation de handicap, avec diagnostic ou non. En d'autres termes, les stratégies pédagogiques adoptées sont liées au degré d'adhésion des professeurs à l'idéologie qui sous-tend l'inclusion scolaire. (p. 8)

D'ailleurs, en lien avec cette adhésion, Lessard (2018) souligne le fait que « les résultats démontrent la complexité de modifier une posture enseignante normative soutenue par un cadre éducatif rigide, vers une attitude d'ouverture et de flexibilité d'une approche inclusive » (p. 179). Au cours de ses travaux de recherche, Dion (2013) a identifié des attitudes du personnel enseignant facilitant ou faisant obstacle au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente, puis en a fait une synthèse en s'appuyant sur la littérature scientifique. Les attitudes des enseignantes et des enseignants y sont présentées selon trois sphères distinctes soit, cognitive, affective et comportementale. Nous présentons ces écrits en annexe C et D.

1.4 Effet positif sur tous les élèves

Nous souhaitons mettre en lumière le constat fait par plusieurs auteurs de l'effet positif, que la pédagogie de l'inclusion peut avoir sur tous les élèves, puisqu'elle « est centrée sur le

potentiel, les forces cachées et sur la capacité de communiquer et d'apprendre les uns des autres » (Rousseau, 2015, p. 67). Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013) abordent le sujet de la pédagogie de l'inclusion en ce sens :

Précisons d'entrée de jeu que l'école inclusive n'est pas tant préoccupée par ce qui distingue ou catégorise les apprenants et les apprenantes entre eux, mais plutôt par ce qui les rassemble. Ainsi, l'accent n'est pas posé sur les différences le rendement entre les élèves forts et les élèves moins forts ou encore entre les élèves handicapés et les élèves sans handicap, mais plutôt sur le potentiel, les forces cachées ainsi que la capacité de communiquer et d'apprendre de l'un et de l'autre. (p. 75)

Raymond (2012b) souligne aussi que « les enseignants se rendent compte que les changements apportés pour soutenir les étudiants en situation de handicap aident aussi les étudiants qui n'ont pas de troubles reconnus » (p. 7). Dans leur étude, Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque (2006) ont relevé les plus importants facilitateurs et obstacles à la réussite des EESH et les ont comparés à ceux des élèves n'ayant pas de situation de handicap. Leurs résultats montrent qu'« environ la moitié des facilitateurs les plus fréquemment cités par les étudiants handicapés n'étaient pas reliés aux handicaps et ils ont également été mentionnés par les étudiants non handicapés » (p. 22). Les auteures nomment, à titre d'exemple de facilitateur commun, « les professeurs qui sont ouverts à l'ajustement de leurs cours » (Nguyen et al., 2006, p. 22). Pour ce qui a trait aux obstacles à leur réussite, elles relèvent que la plupart « sont les mêmes pour tous les étudiants » (Nguyen et al., 2006, p. 22.) et que bien que « certains obstacles sont hors du

contrôle des professeurs [...], dans plusieurs cas, il est possible de faire des changements positifs » (Nguyen et al., 2006, p. 25).

La présente section, portant sur la pédagogie de l'inclusion, a permis d'aborder les définitions et principes associés à ce concept, de même que les valeurs et attitudes qui sous-tendent cette méthode d'enseignement. De plus, nous retenons que l'adoption de pratiques éducatives basées sur la pédagogie de l'inclusion a un effet positif sur tous les élèves.

2. BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES DANS UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION

Qu'est-ce que le bien-être? Ce questionnement s'inscrit dans le contexte où au cours des « dernières années, diverses publications, officielles ou scientifiques, soulignent en effet l'intérêt croissant porté à cette question » (Espinosa, 2018, p. 49). Il s'agit d'une préoccupation de plus en plus importante en éducation, qui est encore très récente en enseignement collégial. D'ailleurs à travers notre parcours professionnel auprès de différents acteurs en éducation et en consultant la littérature de chercheurs en éducation, nous avons observé que nombre d'entre eux établissent des liens entre le bien-être des élèves et leur réussite, tant académique que personnelle. Tout comme Brault-Labbé et Dubé (2008), nous estimons qu'il est essentiel de « comprendre le bien-être des étudiants qui poursuivent des études postsecondaires et pour qui la sphère des études occupe une place centrale dans la vie quotidienne » (p. 742). Les besoins des élèves sont variés et peuvent influencer leur bien-être, qui reste un facteur déterminant de leur réussite. La littérature actuelle identifie autant les facteurs pouvant influencer positivement le bien-être et la réussite que ceux ayant des impacts négatifs, de même que les liens entre eux.

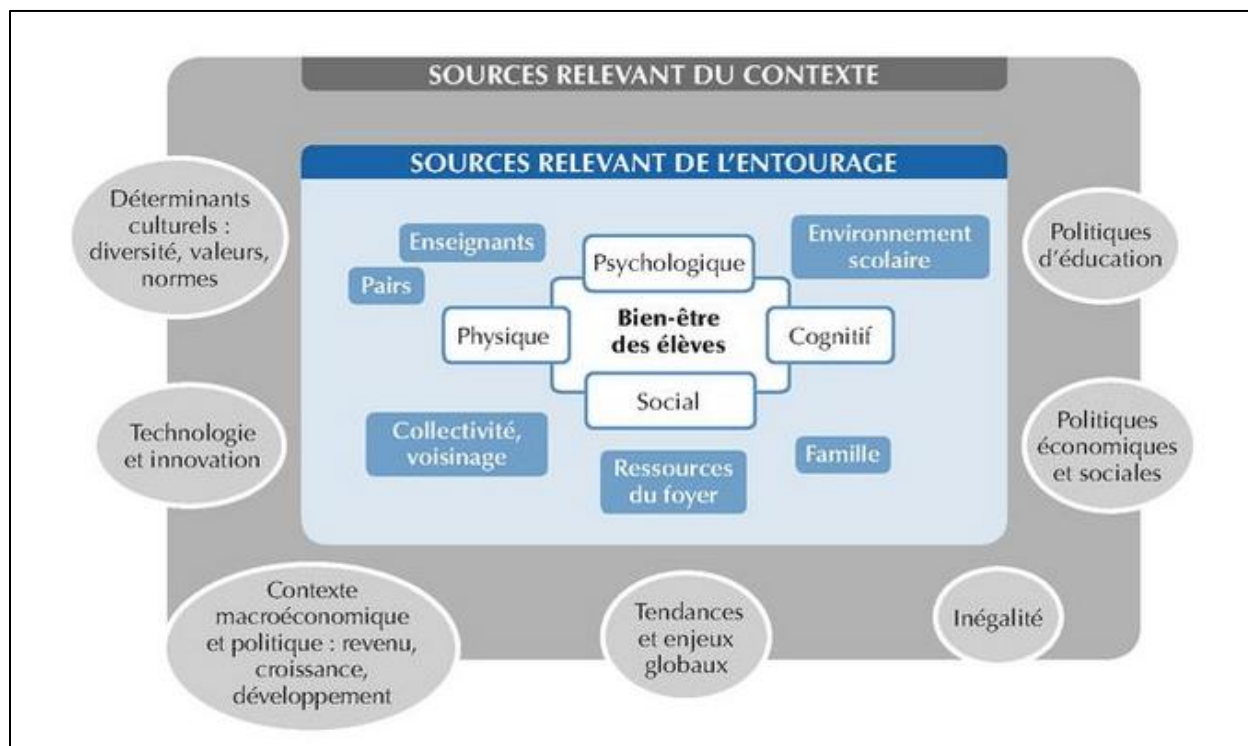
2.1 Bien-être : quelques définitions

La consultation de différents ouvrages nous permet de constater que le bien-être reste un concept difficile à définir, que les auteurs abordent principalement à partir des aspects qui en favorisent l'atteinte. D'ailleurs plusieurs théories ont été proposées en ce sens, comme l'expliquent Laguardia et Ryan (2000) :

La façon de définir le bien-être et les processus qui en favorisent l'atteinte a fait par le passé l'objet d'un important débat. L'une des deux principales tentatives nous vient de la psychologie hédoniste qui met l'accent sur l'obtention du plaisir et du bonheur. L'autre est celle de la psychologie eudémoniste qui décrit le fonctionnement optimal d'une personne en termes de réalisation ou d'actualisation de son potentiel. La théorie de l'autodétermination apporte une nouvelle perspective sur le sujet, à savoir que c'est la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation interpersonnelle qui facilite la croissance, l'intégrité et le bien-être. (p. 281)

Le bien-être personnel est aussi abordé à partir des mesures utilisées pour l'évaluer, comme le proposent Breault-Labbé et Dubé (2008), qui présentent plusieurs mesures « visant à se compléter mutuellement : sens donné à la vie, bonheur, satisfaction de vie, satisfaction liée aux études, fréquence des émotions positives et négatives, ainsi que perception de l'état de santé physique » (p. 734). Pour Dumont et Rousseau (2016), le bien-être personnel est relié à deux aspects du vécu d'une personne, soit la satisfaction dans la vie et le stress ressenti au quotidien. Selon Heutte (2011), la définition proposée est la suivante : « le bien-être psychologique est un

point de convergence entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme » (p. 225). Enfin l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2018) suggère que le « bien-être des élèves renvoie au fonctionnement et aux capacités d'ordre psychologique, cognitif, social et physique dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante » (p. 60). Outre les dimensions, l'OCDE met en lumière les sources du bien-être de l'élève en distinguant celles relevant du contexte et celles relevant de l'entourage, telles que présentées à la figure 1.



Source. Organisation de coopération et de développement économique, 2018.

Figure 1. Dimensions et sources du bien-être des élèves

Rousseau et Espinosa (2018) mentionnent aussi que les différents travaux portant sur ce sujet « mettent également en exergue la relativité des critères de définition du concept de « bien-être » entre éléments objectifs, subjectifs ou contextuels (notamment géographiques, sociaux,

institutionnels et familiaux) » (p. 3). Nous reprendrons ici la définition retenue par ces auteures, soit celle de Murat et Simonis-Sueur (2015) : « le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) » (p. 5).

Dans la présente section, nous aborderons le bien-être de l'élève en suivant l'angle proposé par Rousseau et Espinosa (2018), soit dans une perspective psychopédagogique, que les auteures expliquent en reprenant les propos de Rousseau (2016) :

La relation pédagogique entre l'enseignant et les apprenants est influencée par une série de facteurs, dont les caractéristiques individuelles de l'élève (p. ex., l'âge de l'élève, la personnalité et les expériences scolaires passées); les relations entre les individus (p. ex., la relation enseignant-élève et la relation entre pairs); les pratiques pédagogiques déployées (qui sont en fait des instruments de communication entre l'enseignant et les élèves); et les contenus enseignés (qui ne sont pas neutres et peuvent susciter des réactions). (p. 4)

2.2 Bien-être : des déterminants

Nous présenterons ici, une synthèse des déterminants du bien-être à l'école identifiés dans notre recension d'écrits, en lien avec la pédagogie de l'inclusion dans l'enseignement collégial.

2.2.1 Conditions du bien-être à l'école

Comme l'ont identifié Rousseau et Espinosa (2018), certaines conditions sont « susceptibles de permettre la réalisation du bien-être de l'élève à l'école » (p. 5). C'est le cas notamment pour le climat scolaire, qui « permet d'expliquer des variations de bien-être entre différents environnements scolaires » (Beaudoin et Galand, 2018, p. 27); alors que « certaines dimensions du climat semblent être des leviers plus pertinents pour améliorer le bien-être des élèves, notamment le soutien social des enseignants, l'application de règles claires et cohérentes ou la lutte contre le harcèlement » (Beaudoin et Galand, 2018, p. 27).

Dans leurs travaux sur le bien-être, Laguardia et Ryan (2000) ont quant à eux évoqué les choix pédagogiques comme facteur influençant le bien-être et donc la réussite, en relatant le fait qu'il a été démontré « que le climat d'une classe qui favorise l'autonomie et l'affiliation interpersonnelle augmente chez l'enfant l'estime de soi, la confiance et le sentiment de sécurité » (p. 296). Idée qui est aussi reprise par Heutte (2011) qui énonce que « le bien-être psychologique est fortement impacté par les conditions dans lesquelles les dispositifs de travail et de formation sont organisés par ceux qui en ont la responsabilité » (p. 240).

L'engagement des élèves à l'école est une autre de ces conditions qui « varie et évolue dans le temps » (Archambault et Olivier, 2018, p. 36). Ces mêmes auteurs arrivent à la conclusion que « les élèves présentant des difficultés scolaires ou comportementales vivent davantage de désengagement », alors que « les élèves engagés vivent généralement plus de réussites scolaires et son enclins à mieux s'intégrer sur le marché du travail » (Archambault et Olivier, 2018, p. 36).

2.2.2 *Sentiment d'efficacité personnelle*

Dans leurs récents écrits, Rousseau et Espinosa (2018) abordent « le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et ses attributions causales [qui] sont ainsi considérés comme des pistes pour développer son bien-être à l'école » (p. 6). Vianin (2018) les seconde en mentionnant que ce même bien-être à l'école « dépend notamment [du] sentiment de contrôlabilité » de l'élève et qui « peut se développer, en particulier, grâce à l'attitude » de l'enseignant (p. 100). En fait, le sentiment d'efficacité personnelle « offre un regard innovant sur le bien-être à l'école » (Capron Puozzo, 2018, p. 118), considérant que « percevoir les compétences que l'on maîtrise permet de gagner en confiance et de mieux saisir le parcours à mener pour apprendre » (Capron Puozzo, 2018, p. 118), puisque « plus l'élève perçoit les apprentissages qu'il maîtrise, plus il se sent capable de relever des défis plus complexes et d'accroître ainsi son bien-être » (Capron Puozzo, 2018, p. 123).

Certains facteurs intrinsèques peuvent aussi influencer négativement la relation entre le bien-être et la réussite, alors que comme le mentionnent Dumont et Rousseau (2016), les élèves ayant des difficultés sur le plan des apprentissages présentent couramment un plus faible sentiment « d'efficacité personnelle, ce qui reflète une certaine détresse émotionnelle. Les élèves ayant des difficultés scolaires importantes ont une estime de soi significativement plus faible que leurs pairs, ce qui influence directement leur rendement scolaire » (p. 84). Il en va de même avec les attributions causales qui sont, selon Viola (2018) « des prédicateurs importants de la motivation scolaire » (p. 143), alors qu'elles représentent les arguments évoqués par les élèves afin d'expliquer les réussites et les échecs comme un « processus [...] nécessaire dans leur quête de

compréhension, de connaissance et de contrôle de soi. Elles sont, en quelque sorte, vitales pour l'équilibre mental de tout apprenant » (Viola, 2018, p. 143).

2.2.3 *Autonomie et responsabilisation*

Rousseau et Espinosa (2018) abordent l'autonomie et la responsabilisation comme des « éléments susceptibles de permettre à l'élève de s'affirmer et de s'inscrire ainsi, volontairement, dans sa scolarité et dans un certain bien-être à l'école » (p. 7). Rousseau (2018a) précise que « l'autodétermination favorise la persévérance et le rendement scolaire, les transitions réussies et le bien-être psychologique » (p. 163).

Dumont et Rousseau (2016) abordent la relation maître-élève par le biais des besoins psychopédagogiques des élèves qui renvoient aux

besoins qui s'inscrivent à la jonction de la pédagogie et de la psychologie où l'utilisation des théories issues du domaine de la psychologie contribue à la résolution de problème en éducation (Bowd, McDougall et Yewchuk, 1998). On retrouve ici tout ce qui touche la relation maître-élève ainsi que la perception de soi et de l'autre en lien avec la réussite éducative du jeune sur les plans scolaire et psychoaffectif. (p. 9)

La relation maître-élève comme facteur associé à la réussite et le bien-être, est aussi reprise par Heutte (2011) alors qu'il mentionne que « dans le contexte particulier des études, la qualité des relations interpersonnelles avec les enseignants semble être un antécédent déterminant du bien-être psychologique des étudiants » (p. 222) et « que l'affiliation [...] est probablement la variable

la plus importante pour expliquer le bien-être, la motivation et la réussite en contexte scolaire » (Heutte, 2011, p. 160).

Kozanitis (2015) souligne quant à lui qu'une « relation pédagogique bénéfique contribue, en outre, à faire aimer l'école, à augmenter la résilience des étudiants vis-à-vis de la réussite scolaire et à diminuer le sentiment de solitude vécu par certains » (p. 7). Il reprend aussi la proposition selon laquelle, « la qualité de la relation pédagogique peut avoir un effet notable sur le développement affectif et cognitif des étudiants, et cette influence positive se manifeste à tous les ordres d'enseignement » (Kozanitis, 2015, p. 7). Il précise aussi que « contrairement à ce que l'on pourrait croire, pareil lien tend à prendre de l'importance à mesure que le cheminement scolaire d'un individu progresse » (Kozanitis, 2015, p. 7). Enfin, les propos de Rousseau (2018b) résument bien l'importance de ce facteur : « la qualité de la relation enseignant-élève peut favoriser (si elle est positive) ou nuire (si elle est négative) à l'engagement des élèves, à leur réussite et à leur adaptation à l'école » (p. 184).

2.2.4 Gestion du stress et des émotions

Dans leurs écrits, Rousseau et Espinosa (2018) abordent la gestion du stress et des émotions en expliquant que « l'accès à cette gestion par l'élève, éventuellement accompagné et soutenu par ses enseignants ou intervenants, est ainsi considéré comme une piste pour tendre vers son mieux-être à l'école » (p. 9).

Dumont et Rousseau (2016) identifient un facteur de risque lorsqu'ils mentionnent que « les éléments actuels de la recherche concluent à des effets négatifs sur stress cumulatif et

chronique sur le bien-être psychologique » (p. 59); ils proposent ensuite le facteur de protection y étant associé : « En diminuant la présence de stress chez les jeunes, il serait possible d'observer une amélioration de leur adaptation psychosociale et de leur réussite scolaire » (Dumont et Rousseau, 2016, p. 59). Dans ses travaux, Dumont (2018a) explique que les sources de stress scolaire rapportées dans la littérature sont « la pression à l'excellence (personnelle ou sociale), les difficultés scolaires, les comparaisons sociales, les évaluations, la rentrée scolaire, les transitions d'un cycle scolaire à l'autre, les relations entre pairs et avec les enseignants » (p. 257).

À la gestion du stress s'ajoute celle des émotions, qui « jouent un rôle d'importance dans l'acquisition ou non de connaissances et de compétences par l'élève et, en conséquence, dans son expérience du succès ou de la difficulté, comme dans celle de son bien-être ou de son mal-être à l'école » (p. 60). De plus, comme l'expliquent Dionne et Bergevin (2018) « lorsqu'elles ne sont pas considérées, les pensées et les émotions négatives peuvent avoir un effet négatif sur les apprentissages » (p. 296), néanmoins ils précisent que « les enseignants [...] peuvent jouer un rôle de modèles et d'accompagnateurs dans le développement de la capacité de régulation des jeunes » (Dionne et Bergevin, 2018, p. 296).

2.3 Bien-être : des besoins de l'élève

Laguardia et Ryan (2000) proposent une définition des trois besoins fondamentaux associés à l'atteinte du bien-être personnel. Ils affirment d'abord que « l'autonomie suppose que la personne décide volontairement de son action et qu'elle est elle-même l'agent qui réalise cette action de sorte qu'elle est en congruence avec elle et qu'elle l'assume entièrement » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 285). Le deuxième besoin fondamental concerne la compétence, qui réfère à « un

sentiment d'efficacité sur son environnement, ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis. [...] elle doit comprendre aussi le sentiment de la prise en charge personnelle de l'effet à produire » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 285). Pour ce qui est du besoin d'être en relation à autrui, « il implique le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 285). Finalement, Laguardia et Ryan (2000) précisent que la théorie de l'autodétermination ne suggère pas que ces trois besoins de base « soient soutenus de façon équivalente et valorisés également dans tous les contextes et toutes les organisations » (p. 286) et ils prédisent que « si la satisfaction de l'un de ces besoins est compromise – dans n'importe quel domaine d'activité ou dans n'importe quelle phase du développement – une diminution du bien-être se fait sentir » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 286).

Dans ses écrits, Lessard (2018) adapte la pyramide des besoins de Maslow au contexte professionnel (annexe E), qui dans le cas présent représente la situation d'apprentissage des élèves. À l'époque, Maslow présentait ses écrits comme un essai pour formuler une théorie positive de la motivation, à partir de la conception de l'être humain représentant un « tout composé d'aspects physiologiques, psychologiques, sociologiques et spirituels desquels découlent des besoins » (Lessard, 2018, p. 71). Cette théorie hiérarchise des besoins et est présentée sous forme de pyramide, permettant d'illustrer que « le besoin situé à un niveau donné soit satisfait avant d'accéder au niveau supérieur » (Lessard, 2018, p. 71). Cet auteur explique que « bien que ce modèle ne soit pas soutenu par des recherches empiriques, il demeure utilisé en psychologie pour démontrer de manière simple et concrète, la place que prennent les besoins dans le processus de pleine participation sociale étudiante » (Lessard, 2018, p. 71).

Au terme de cette section, nous retenons que « le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire » (Murat et Simonis-Sueur, 2015, p. 5) et que la recherche a permis d'identifier plusieurs facteurs d'influence, de même que des besoins y étant associés.

3. COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

La communauté de pratique est une idée qui est loin d'être nouvelle, « dans l'histoire de l'humanité, elle a été une des premières structures sociales de connaissances. La plupart d'entre nous appartiennent à une communauté sans en être véritablement conscients » (Henri, 2005, p. 1). À travers les écrits qui abordent la notion de communauté de pratique, nous retenons les travaux de Wenger (1998, 2005) et Wenger et al. (2002) comme référence concernant la CoP. Dans la présente section, nous présenterons donc le concept de la CoP tel que développé par Wenger et ses collègues.

3.1 Définition de communauté de pratique

L'idée que propose Wenger est que les échanges entre les membres pour développer un sens commun à donner à leurs actions sont source d'apprentissage. De façon plus précise, « la communauté de pratique repose sur l'idée que les connaissances des experts dans une entreprise relèvent d'une accumulation des expériences, et l'un de ses avantages consiste à favoriser un apprentissage continu grâce aux échanges » (Wenger et al., 2002 traduit par Leclerc et Labelle, 2013, p. 3).

Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques. (Wenger et al., 2002, traduit par le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, 2005).

Selon Wenger (2005), en « liant la notion de pratique à celle de communauté » (p. 82), il en résulte trois dimensions fondamentales et différentes caractéristiques qui seront reprises dans le présent chapitre.

3.2 But poursuivi de la CoP

Selon Wenger, McDermott et Snyder (2002) le but des membres de la communauté n'est pas d'appartenir à la communauté, c'est d'apprendre. Leclerc et Labelle (2013) définissent le but de la CoP comme la « réduction de l'isolation pour surmonter les défis rencontrés et améliorations de la pratique » (p. 5), alors que Henri (2005) propose qu'elle « a pour objectif d'améliorer les conditions de l'exercice de la profession au quotidien par le partage, l'entraide et les processus d'apprentissage et d'enseignement mutuel » (p. 2). Dans un contexte scolaire, « elle permet aux enseignants d'une école donnée de se rencontrer afin de discuter de leurs pratiques » (Leclerc et

Labelle, 2013, p. 3), de se centrer sur le travail pratique, sur les problèmes rencontrés et sur la façon de s’y prendre pour améliorer les pratiques pédagogiques.

3.3 Éléments structuraux de la CoP

La communauté de pratique « se structure, s’organise et se définit à partir de trois éléments constitutifs principaux » (Henri, 2005, p. 4), soit le domaine, la communauté et la pratique partagée que nous aborderons dans la présente section.

3.3.1 Domaine

Le domaine de connaissances représente « un ensemble d’enjeux, de défis et de problèmes rencontrés dans la pratique et auxquels la communauté décide de se consacrer » (Henri, 2005, p. 4). Il s’agit du sujet pour lequel se regroupe la communauté. Le domaine « unit les membres et les guide dans leurs apprentissages. Plus il est défini, plus il inspire les membres et donne un sens à leurs actions. La négociation d’un domaine donné est cruciale dans le développement d’une communauté » (Wenger et al., 2002, p. 12).

3.3.2 Communauté

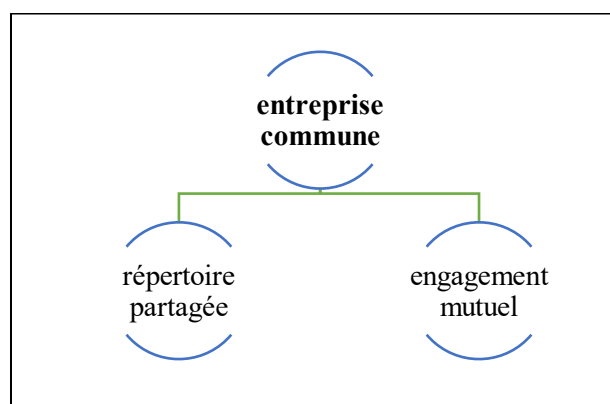
La communauté est « un ensemble de personnes qui ont à cœur le domaine, c’est-à-dire qui se sentent concernées par les enjeux qui sont en cause et qui s’y engagent » (Henri, 2005, p. 4). Il s’agit des « liens qui se tissent entre les membres, les discussions, les négociations, les prises de décisions qu’ils prennent ensemble en collaborant » (Daele, 2009, p. 723).

3.3.3 *Pratique partagée*

La pratique partagée est « développée par les membres de la communauté pour être plus efficace au quotidien » (Henri, 2005, p. 4). Elle est fondée sur « l'ensemble des actions, connaissances, compétences, représentations, outils professionnels qui font sens pour les membres dans le cadre de leur domaine » (Daele, 2009, p. 723). En fait, la pratique partagée au sein d'une CoP peut être représentée « comme un ciment entre les membres ou comme une source de cohérence qui permet collectivement de se mettre en quête de sens à propos de la façon dont ils considèrent et appliquent leur profession » (Daele, 2009, p. 723).

3.4 Dimensions de la pratique dans la CoP

Selon Wenger (2005), il existe trois dimensions fondamentales d'une pratique, « qui contribuent à la cohérence d'une communauté » (p. 82), soit l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé.



Source. Wenger, 2005.

Figure 2. Dimensions de la pratique en tant que propriété d'une communauté

3.4.1 *Engagement mutuel*

La pratique au sein d'une communauté peut être considérée comme le résultat de l'engagement mutuel des membres « dans des actions dont le sens est négocié entre eux » (Wenger, 2005, p. 82). Cet engagement dans l'action « suppose également l'entraide entre les membres, qui facilite et favorise le partage de connaissances sur la pratique et contribue au renforcement du lien social » (Henri, 2005, p. 5). Il se « développe au travers de relations soutenues, d'échanges à propos des compétences et des spécialités individuelles » (Daele, 2009, p. 723). Leclerc et Labelle (2013), stipule que « l'engagement mutuel des participants est un facteur décisif; ces personnes développent des connaissances ainsi qu'une compréhension partagée des concepts et trouvent important d'apprendre ensemble » (p. 2).

3.4.2 *Entreprise commune*

Toujours selon Wenger (2005), « la négociation d'une entreprise commune constitue la deuxième caractéristique de la pratique en tant que source de cohérence d'une communauté » (p. 86), alors qu'elle canalise l'action de la communauté et devient le « résultat d'un processus collectif de négociation qui reflète la complexité de l'engagement » (Wenger, 2005, p. 86). L'entreprise commune est « définie par les participants en cours de processus » (Wenger, 2005, p. 86) et « recouvre surtout les actions communes qui visent la négociation, la révision, la confrontation des positions pour réaliser l'objectif poursuivi » (Henri, 2005, p. 5). Elle « crée chez les participants une relation de responsabilité mutuelle qui devient partie intégrante de la pratique » (Wenger, 2005, p. 87). Enfin, « une entreprise commune est un processus et non un accord

permanent » (Wenger, 2005, p. 87), elle est donc amenée à évoluer « en fonction des nouveaux enjeux ou problèmes qui se présentent » (Henri, 2005, p. 5).

3.4.3 *Répertoire partagé*

La troisième et dernière caractéristique de la pratique en tant que fondement de cohérence d'une communauté est la création d'un répertoire partagé, alors que la « poursuite commune d'une entreprise crée des ressources favorables à la négociation de sens » (Wenger, 2005, p. 91). Ce répertoire comprend « des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique » (Wenger, 2005, p. 91). Le fait que la communauté se dote de ce type de ressources « renforce le sentiment d'appartenance des membres, contribue au développement de son identité et génère des connaissances nouvelles » (Henri, 2005, p. 6).

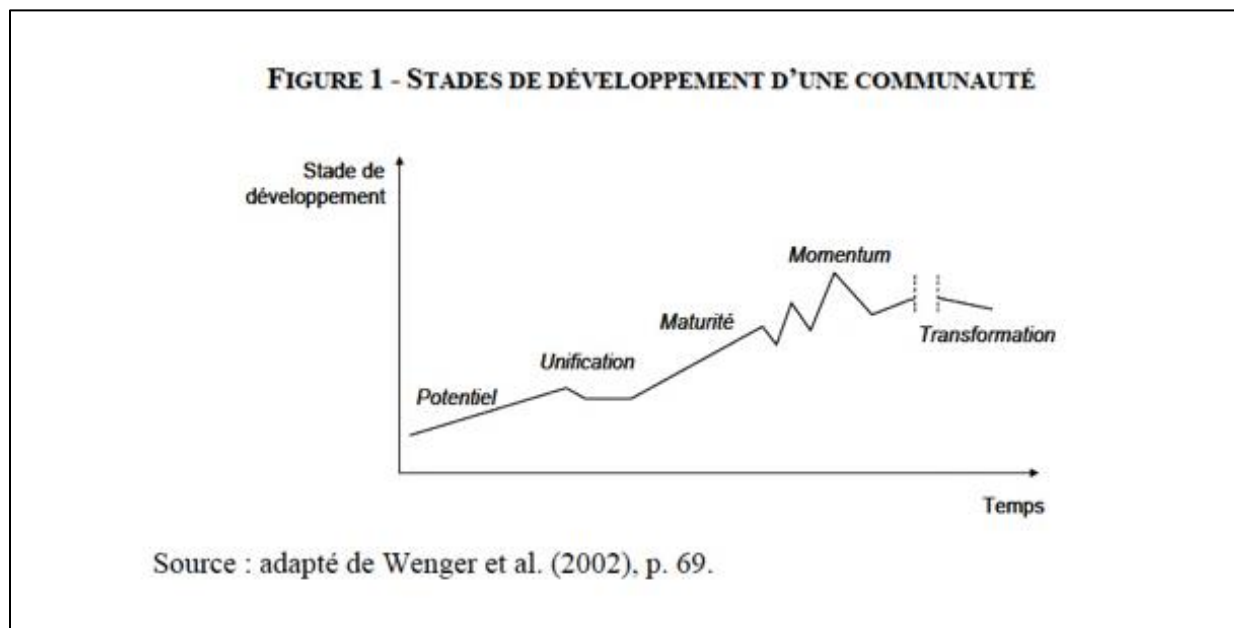
3.5 **Démarche de la CoP**

La démarche de la CoP a comme particularité qu'elle « vise à en favoriser l'émergence ou à en susciter l'éveil et non pas à créer de manière formelle, une structure, un système, et des rôles pour atteindre les buts organisationnels qui conviennent » (Henri, 2005, p. 6). De plus, comme le mentionne Tremblay (2005), elles « n'ont habituellement pas de résultats précis à livrer à l'organisation, contrairement aux équipes » (p. 55) et « les membres d'une communauté sont unis par la connaissance qu'ils partagent et développent ensemble alors que ceux d'une équipe sont liés par l'objectif spécifique recherché » (Tremblay, 2005, p. 55). C'est pour ces raisons que « plutôt

que de se centrer sur la volonté de tout prévoir et de tout planifier avec justesse et exactitude, le design de communauté se concentre sur la stimulation de la participation active » (Henri, 2005, p. 6).

Selon Wenger (2005), les communautés de pratiques émergent naturellement entre personnes partageant le même métier et elles se développent professionnellement au contact des collègues. « Dans cette option, les communautés de pratique peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage » (p. 97). Lorsque la CoP est intentionnelle, « c'est-à-dire délibérément créée et coordonnée dans un but de formation ou de collaboration » (Daele, 2009, p. 724), Wenger et al. (2002) conceptualisent son histoire en cinq étapes de développement jusqu'à l'atteinte de la maturité.

Au début, à partir d'un réseau plus ou moins formel de personnes, la communauté se trouve au stade de potentiel. Elle passe ensuite à l'étape d'unification, puis de maturité. Elle atteint alors un momentum, malgré des hauts et des bas possibles. Habituellement, un événement externe déclencherait ensuite un processus de transformation de la communauté. La durée des étapes est bien sûr différente selon la communauté et il n'y a pas de norme à cet égard, mais la plupart des recherches, dont [celle de Mitchell, 2002; Bourhis et Tremblay, 2004], indiquent qu'il faut plusieurs mois avant qu'une communauté arrive au stade de la maturité et produise des résultats. (Tremblay, 2005, p. 55)



Source. Tremblay, 2005.

Figure 3. Stades de développement d'une communauté

La coordination de la communauté joue un rôle important à chacune de ces étapes. Tremblay (2005) souligne « l'importance de s'assurer d'une personne ou d'une équipe d'animation qui soit responsable d'assurer le suivi et de dynamiser la communauté de pratique » (p. 57). Elle accompagne d'abord dans le choix du domaine de la CoP « en identifiant des questions et des problématiques à traiter, en recrutant des membres et en définissant un cadre de travail qui l'intègre au sein de l'organisation à laquelle appartiennent les membres » (Daele, 2009, p. 724). Les personnes qui assurent la coordination soutiennent ensuite l'établissement « des relations stables et constructives » (Daele, 2009, p. 724), puis accompagnent les membres dans « leur développement professionnel en questionnant leurs pratiques individuelles et en construisant petit à petit un cadre commun de référence. Ses rôles touchent à la modération des interactions de même qu'à l'organisation des activités » (Daele, 2009, p. 724).

Tremblay (2005) reprend les travaux de Wenger et al. (2002) en précisant que « le développement d'une communauté est influencé par son environnement [...], mais elle peut aussi être influencée par le contexte culturel, économique et politique, qui peut être plus ou moins favorable à son développement » (p. 56).

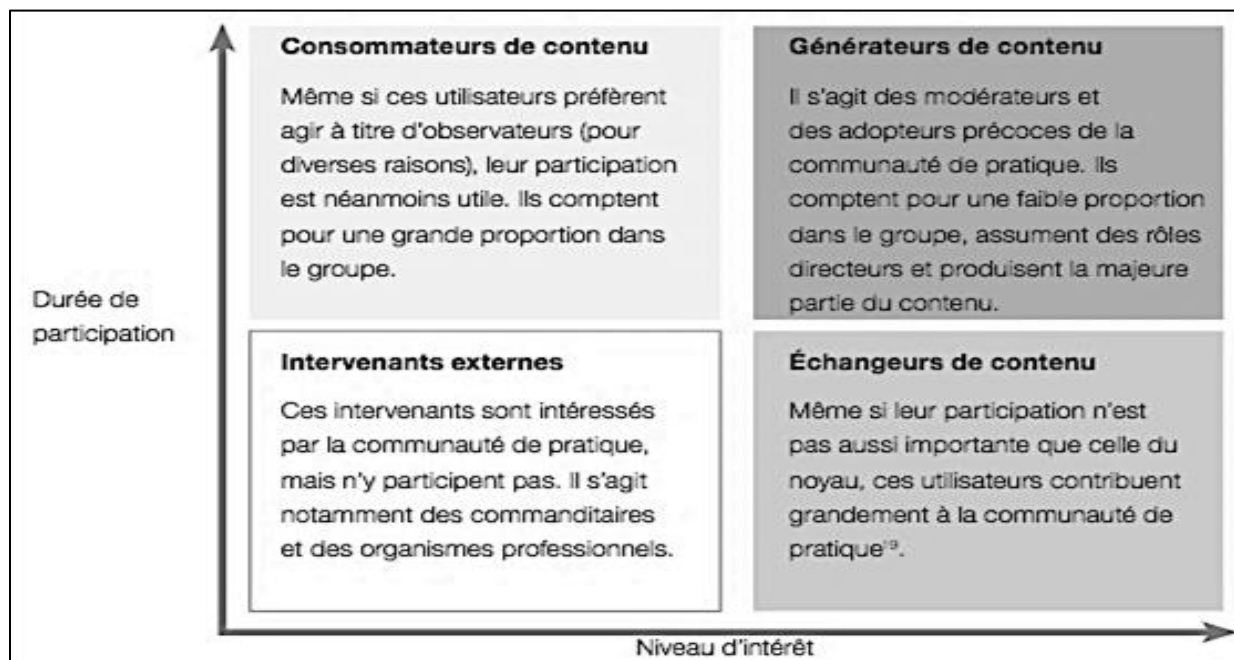
3.6 Niveau de participation dans la CoP

Wenger et al. (2002) suggèrent qu'une communauté de pratique ayant une architecture adéquate puisse tolérer différents niveaux de participation (p. 55) et décrivent les différents niveaux de participation possible. En fait, tous les membres n'ont pas le même niveau d'engagement, ce qui pourra aussi faire varier et évoluer la participation dans le temps.

Lors de l'entrée dans la communauté, la participation peut être plutôt périphérique; elle devient plus active au fur et à mesure que le membre s'implique, participe et gagne de l'expérience dans la pratique. Plutôt que de forcer la participation, les communautés vivantes construisent des bancs pour ceux qui restent en périphérie ; dans cette zone, on cherche à favoriser les interactions et le renforcement des contacts avec le noyau. La participation périphérique n'est pas forcément passive ; il peut s'agir d'une participation silencieuse. Dans ce cas, le membre est présent, mais il n'exprime pas ses idées publiquement ou de manière explicite (Wenger et al., 2002, traduit par Henri, 2005, p. 2-3).

La figure 4 est tirée d'écrits du Gouvernement de l'Ontario (2017) et illustre « l'interaction de ces membres par rapport au contenu » (p. 24). Les auteurs précisent que « le découpage de ces

catégories n'est pas fixe et que le niveau de participation des membres dépendra de leur intérêt pour la communauté » (Gouvernement de l'Ontario, 2017, p. 24).



Source. Gouvernement de l'Ontario, 2017.

Figure 4. Schéma des intervenants d'une communauté de pratique

L'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) (Gouvernement du Québec, 2017) aborde aussi la possibilité d'une participation variable au sein de la CoP en reprenant les travaux de plusieurs auteurs (Parot et al., 2004) pour présenter les interactions possibles et pertinentes qui peuvent varier en fonction du niveau de participation de ses acteurs :

- Faire un appel à tous;
- Répondre à une question posée par un membre;
- Partager une information connue jugée utile;

Contribuer à une production collective;

Prodiguer un conseil;

Émettre un commentaire;

Faire une recommandation;

Présenter une expérience probante;

Présenter un élément de connaissance robuste en lien avec un domaine d'intérêt.

(p. 7)

3.7 Avantages de la CoP

Rappelons que la principale raison d'être d'une communauté de pratique est presque toujours reliée directement à l'apprentissage, tant au niveau individuel qu'organisationnel. La CoP constitue donc aussi

un moyen de choix pour le transfert intergénérationnel en facilitant l'échange et le partage de savoir entre employés expérimentés et novices. Il peut y avoir plus que la simple transmission de connaissances dans le développement des habiletés professionnelles. L'espace de conversation créé par l'existence d'une communauté de pratique est un foyer idéal de transmission des valeurs, des façons de faire, d'anecdotes et de faits d'armes qui forment la culture de l'organisation, sans parler bien sûr d'éléments pratiques comme des outils, des méthodes, des processus. (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, 2005, p. 26)

Suite à leur recension d'écrits, Leclerc et Labelle (2013) soulignent que la force de la communauté de pratique réside principalement dans « les interactions entre les membres où les questionnements, préoccupations, défis, problèmes, modèles, outils, meilleures pratiques et découvertes sont partagés » (Leclerc et Labelle, 2013, p. 3) et que « cette effervescence favorise, au sein de la communauté, l'acquisition de nouvelles connaissances, tout en construisant un sens commun et un sentiment d'appartenance » (Leclerc et Labelle, 2013, p. 3). Wenger (2005) résume bien l'avantage de la CoP en regard de l'apprentissage dans la phrase suivante : « les communautés de pratique jouent un rôle-clé dans la gestion de la connaissance en tant que véhicule pour le partage ciblé du savoir parmi les praticiens » (p. 15).

Enfin, la recension d'écrits réalisée cette fois-ci par Bouchamma et Michaud (2013) met en lumière les différents avantages identifiés par la recherche que nous résumons dans le tableau suivant.

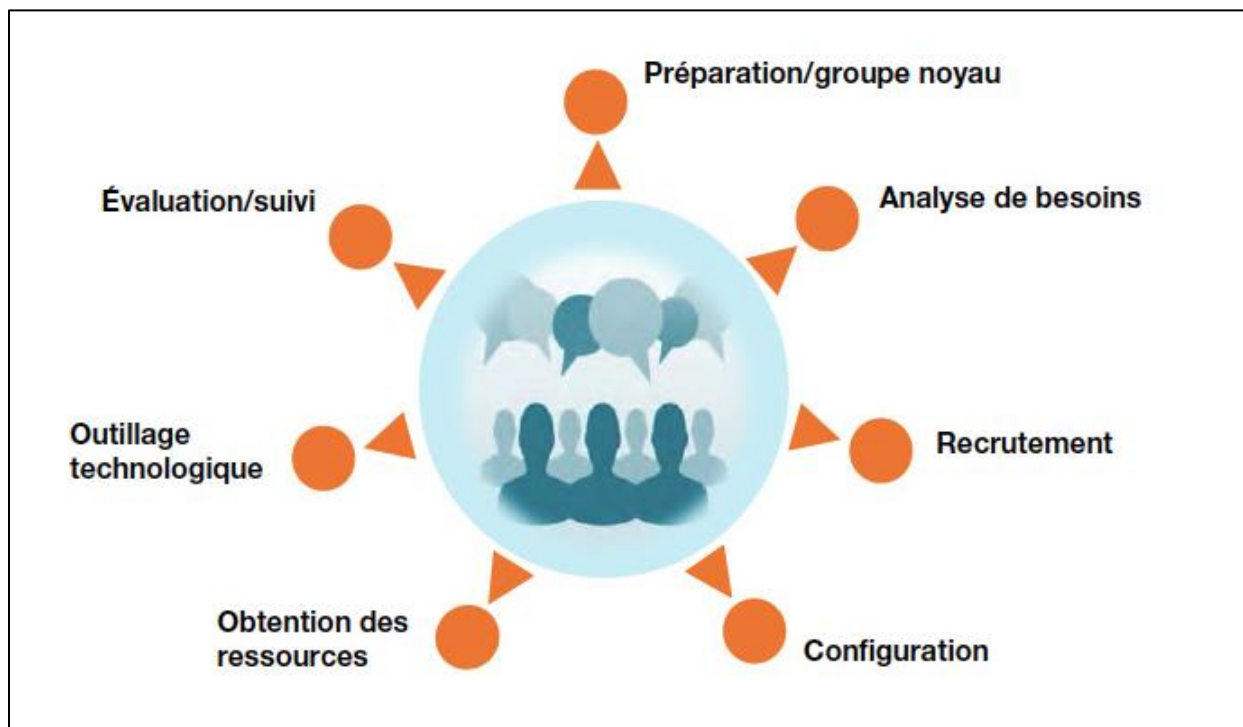
Tableau 2. Avantages de la CoP basées sur la recension d'écrits de Bouchamma et Michaud (2013)

Avantages des CoP	Auteurs
Répercussions positives sur les connaissances de leurs membres, sur leurs pratiques, leurs attitudes, leurs habiletés	Printy (2004)
Répercussions positives sur capacités d'apprentissage	Sackney (2007)
Répercussions qui peuvent influencer sur la réussite des élèves	Cwikla (2007)
Briser l'isolement de leurs membres	Hopkins (2003)
Renforcer leur identité professionnelle	Newell Jones (2006)
Renforcer leur sentiment d'appartenance	Tremblay (2005)

Source. Bouchamma et Michaud, 2013.

3.8 Mise en œuvre de la CoP

Selon les auteurs, la mise en œuvre d'une communauté de pratique demande un certain nombre de considérations méthodologiques. Comme le mentionne l'Institut nationale de santé publique du Québec, « ces étapes ne représentent pas un processus linéaire et peuvent se chevaucher ou être interverties selon les contextes » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 11). Nous reprenons à la figure 5, la schématisation proposée par l'Institut nationale de santé publique du Québec (Gouvernement du Québec, 2017) afin d'illustrer les différentes étapes de la mise en œuvre d'une communauté de pratique. Ces phases sont aussi reprises à l'annexe F, présentant les différents auteurs sur lesquels s'appuie notre cadre de référence.



Source. Gouvernement du Québec, 2017.

Figure 5. Étapes de mise en œuvre d'une communauté de pratique

3.9 Facteurs contribuant au succès de la CoP et à la participation

Différents facteurs peuvent contribuer à la réussite de la communauté de pratique. La présente section propose des exemples en ce sens. Dans ses travaux, Tremblay (2005) identifie des facteurs, pouvant contribuer au succès dans l'implantation de la CoP :

les attitudes individuelles au travail des membres de la communauté, le fait de partager des buts communs, d'avoir une passion commune pour la pratique partagée dans le cadre de la communauté, le fait d'avoir été volontaire pour participer, de constituer une communauté homogène ou hétérogène (p. 57).

Gagnon (2017) stipule que « les communautés d'apprentissage par lesquelles les enseignants expérimentent ensemble des stratégies en classe s'avèrent le modèle le plus puissant pour favoriser son implantation » (p. 1). À partir de sa recension d'écrits, Tremblay (2005) reconnaît aussi les indicateurs de succès suivants : « l'atteinte de divers objectifs, [...] la satisfaction des membres, l'intérêt à continuer à participer à une communauté de pratique, ainsi que l'apprentissage » (p. 57). Enfin, l'auteur ajoute que la dimension de l'apprentissage et l'animation sont à considérer comme des « clés importantes dans le succès des CoP » (Tremblay, 2005, p. 73). Le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO) (2005) souligne de son côté que le facteur organisationnel est « une condition majeure pour le succès d'une communauté : les participants doivent disposer de suffisamment de temps (idéalement sur les heures de travail, si l'objet d'apprentissage est lié au travail) afin de coopérer et de faire des apprentissages significatifs » (p. 33).

Parot, Talhi, Monin et Sebal (2004) soulignent aussi l'importance du rôle de l'animateur afin de favoriser l'intérêt et la participation des membres de la communauté, considérant que ces derniers ne sont pas « actifs en permanence » (p. 45). Donc, sans les interventions de la part de l'animateur

le risque est grand de voir les forces centrifuges l'emporter et de voir se tarir les échanges, chaque membre étant entraîné par d'autres activités. L'animateur doit donc veiller à maintenir le lien avec chaque membre en lui diffusant proactivement une information régulière et si possible personnalisée. On ne peut demander à chaque membre de faire l'effort de surveiller l'actualité de la communauté. À

l'inverse, la communauté sera d'autant plus forte qu'elle saura maintenir le lien avec et entre ses membres (Parot *et al*, 2004, p. 45).

L'INSPQ (Gouvernement du Québec, 2017) cite les publications de nombreux auteurs pour dresser un portrait des facteurs influençant la participation dans la CoP, cités dans le tableau 3, à la page suivante.

En conclusion, cette recension d'écrits a permis de constater que le concept de CoP développé par Wenger (1998, 2005) est soutenu par de nombreux auteurs qui nous ont permis d'aborder dans la présente section la définition, le but, les éléments structuraux, la démarche, le niveau de participation, les avantages, les étapes de mise en œuvre ainsi que les facteurs contribuant au succès de la CoP.

Tableau 3. Facteurs influençant la participation dans la CoP

Facteurs augmentant la participation	Facteurs diminuant la participation
<ul style="list-style-type: none"> • Confiance mutuelle chez les membres : la communauté de pratique doit être un espace sécurisant faisant en sorte que les membres s'expriment librement. Ils ne doivent pas craindre le jugement ou l'embarras. • Confiance que les connaissances partagées sont fiables • Infrastructure technologique facile à utiliser • Pertinence des discussions pour la pratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Crainte de ne pas être pertinent • Crainte de perdre son pouvoir en le partageant • Impression de moins offrir d'informations que d'en retirer • Manque de temps (selon les priorités du membre et pas nécessairement par manque de temps accordé par les supérieurs) • Culture ne favorisant pas le partage des connaissances • Perception qu'il s'agit d'un travail supplémentaire • Manque de réponses ou délai trop long pour répondre aux questions posées

Source. Gouvernement du Québec, 2017.

4. COP POUR FAVORISER LE BIEN-ÊTRE DANS UNE PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION

La recension d'écrits a permis de mettre en perspective que le rassemblement d'enseignantes et d'enseignants afin de partager et d'apprendre entre eux, comme c'est le cas dans une communauté de pratique, représente une condition favorable au développement de pratiques pédagogiques de l'inclusion. La présente section présentera un échantillon des arguments en ce sens, énoncés selon différents auteurs, ainsi qu'une synthèse du cadre de référence.

D'abord, Lépine (2011) souligne que dans le contexte scolaire, le mode de fonctionnement en communauté « réduit l'isolement des enseignants et permet d'enrichir les connaissances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Les liens entre les diverses disciplines scolaires

sont plus faciles à établir et la responsabilité de la réussite des élèves devient collective » (p. 32). Ensuite, Beaupré, Landry et Tétreault (2015) affirment qu'il est « impératif de créer des moments d'échange d'expériences afin de partager les difficultés et les stratégies facilitant la réalisation de l'inclusion » (p. 261). L'importance de cet aspect est aussi abordée dans les travaux de Barile et al. (2012) : « Pour que cela fonctionne, les membres des établissements d'enseignement doivent travailler ensemble afin de s'informer sur ce qui fonctionne et sur les façons d'intégrer les principes de l'accessibilité universelle en pédagogie dans leurs cours » (p. 20). Les écrits de Dumont et Rousseau (2016) vont aussi en ce sens lorsqu'ils abordent la nécessité de « se doter d'un espace de travail réservé à la collaboration et au partage d'information » (p. 112). Rousseau, Point et Vienneau (2015) associent ce concept de culture de collaboration, qui « peut prendre plusieurs formes, dont l'interaction informelle entre collègues de tous horizons et l'adoption de pratiques de consultation entre collègues » (p. 22), à des pratiques plus inclusives. Enfin, Bélanger (2015) évoque un autre avantage en mentionnant que les pratiques d'inclusion favorisent les échanges entre enseignants et que ces échanges « entraînent un plus grand sentiment d'appartenance au sein de l'équipe-école » (p. 204).

C'est à partir du constat selon lequel la CoP est un moyen privilégié pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion que nous déclinons dorénavant les trois concepts de notre cadre de référence selon l'ordre suivant : pédagogie de l'inclusion, communauté de pratique et bien-être de l'élève. Pour conclure cette section, nous proposons une brève synthèse de chacun d'entre eux.

En ce qui a trait à la pédagogie de l'inclusion, nous retenons qu'elle vise à assurer le plein potentiel de chacun de ses élèves, en innovant, en se questionnant et en diversifiant ses stratégies (Rousseau, Prud'Homme et Vienneau, 2015); que de nombreux principes la sous-tendent, de même que des valeurs et des attitudes. Enfin, que l'adoption de cette approche a un effet positif sur tous les élèves. Du concept de la CoP nous gardons en mémoire qu'elle permet aux enseignantes et aux enseignants de se rencontrer pour discuter de leurs pratiques, de se centrer sur le travail pratique, sur des problèmes rencontrés et sur la façon de s'y prendre pour améliorer leurs pratiques pédagogiques (Leclerc et Labelle, 2013). Nous avons exposé sept de ses dimensions, soit le but, les éléments structuraux, les dimensions de la pratique, la démarche, le niveau de participation, les avantages et la mise en œuvre. Quant au bien-être de l'élève, rappelons qu'il renvoie à son degré de satisfaction individuel dans différents aspects de sa vie scolaire (Murat et Simonis-Sueur, 2015) et que nous avons abordé les déterminants du bien-être à l'école, ainsi que les besoins de l'élève. La figure suivante illustre la schématisation simplifiée de cette synthèse. Pour plus de détails sur chacune des dimensions des concepts et les références vers les auteurs, il est possible de se référer au tableau synthèse de l'ensemble du cadre de référence, présenté en annexe G.

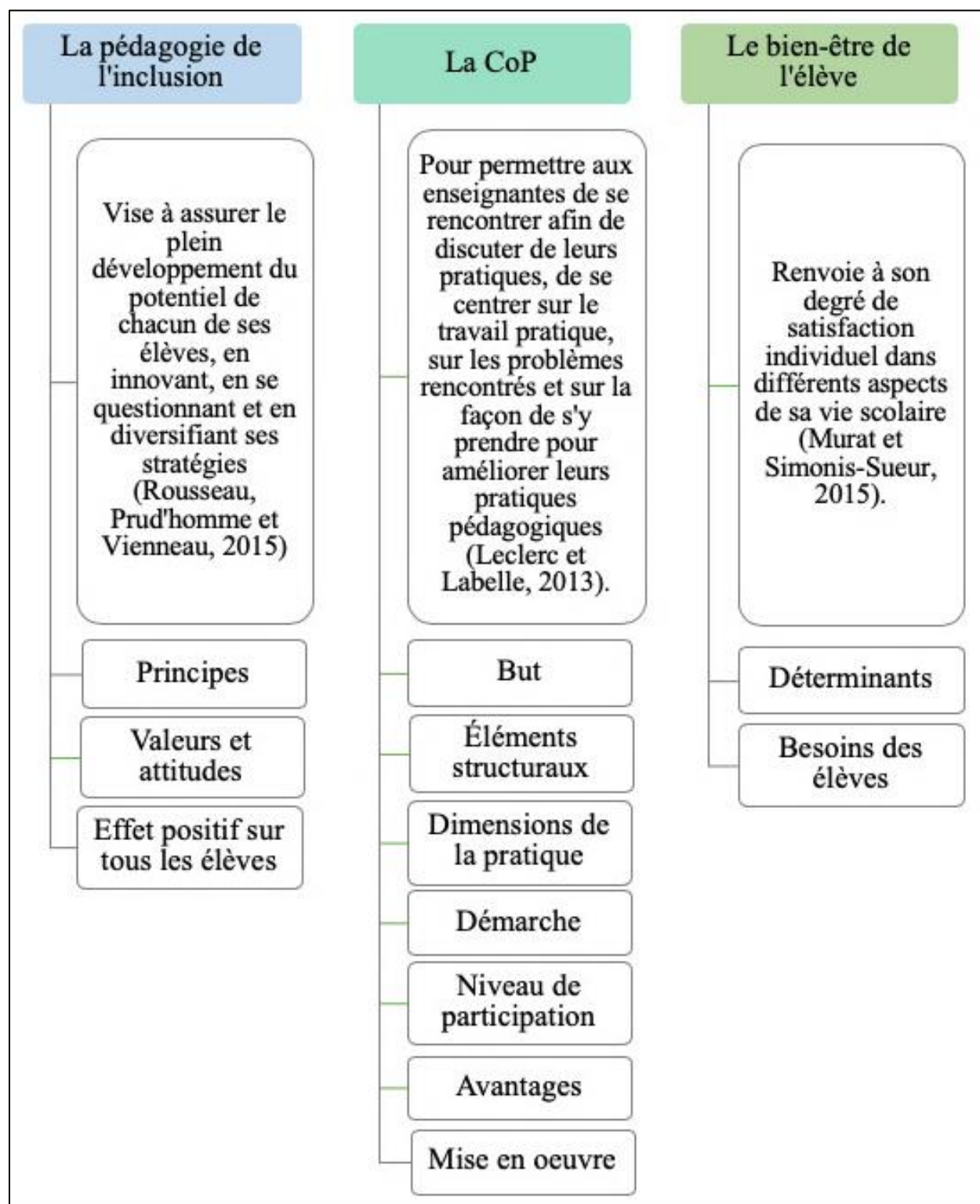


Figure 6. Synthèse du cadre de référence

5. OBJECTIFS DE L'ESSAI

Les conditions favorables d'une CoP sur la collaboration et le partage de connaissance exposent la pertinence de la mettre en œuvre afin de soutenir la réussite de la pédagogie de l'inclusion. Dans le contexte de programmes en Techniques humaines qui visent la réussite de tous les élèves, la mise en œuvre d'une CoP d'enseignantes et d'enseignants semble une piste prometteuse pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

Les objectifs spécifiques de cet essai sont :

1. Concevoir une communauté de pratique d'enseignantes et enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves au Cégep de Granby.
2. Valider les modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves au Cégep de Granby.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs spécifiques de l'essai ciblant la conception d'une CoP d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves, nous avons fait des choix méthodologiques qui seront présentés dans le présent chapitre. Il se divise en sept sections dans lesquelles nous aborderons le cadre méthodologique choisi, les informations relatives aux choix des participantes et des participants, le déroulement de l'essai, les techniques et instruments de collecte de données, la démarche d'analyse, les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité durant l'ensemble du processus, pour conclure avec les considérations éthiques.

1 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette section présente l'approche méthodologique de même que la posture épistémologique dans lesquelles s'inscrit cet essai de recherche.

1.1 Approche méthodologique

L'approche méthodologique qualitative utilisée, qui cherche à comprendre le sens à travers la réalité des acteurs, est motivée par la posture épistémologique choisie, ainsi que par les contraintes du contexte et la nature des objectifs de la recherche, qui ont aussi influencé le choix du type d'essai, soit la recherche développement de Harvey et Loiselle (2009).

1.2 Posture épistémologique

Pour notre démarche de recherche, nous avons adopté une posture épistémologique interprétative, qui selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011) a comme finalité de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (p. 115). Cet essai vise à comprendre la parole des acteurs d'une communauté de pratique, dans le cas présent cinq enseignantes et enseignants de techniques humaines, qui seront au cœur de l'étude du rapport entre le soutien qu'ils offrent aux élèves et leur bien-être. Dans cet essai, le rôle de la chercheuse est donc d'explorer la réalité comme elle est perçue (Fortin et Gagnon, 2016).

2. TYPE ET DEVIS DE RECHERCHE DE L'ESSAI

Notre essai se situe dans le pôle Innovation de la Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2015, p. 24-25). Étant donné notre posture épistémologique interprétative et de notre approche méthodologique qualitative, le type d'essai choisi s'appuie sur la méthodologie de la recherche développement, inspirée du modèle Van der Maren (2014) et de son utilisation par Pronovost (2018), qui sera présenté à la figure 7. Suite à leur recension d'écrits, Loiselle et Harvey (2007) définissent la recherche développement comme étant

l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant. L'analyse du

processus de développement poursuit alors un double but : elle vise à mieux adapter le produit développé aux finalités poursuivies et à dégager de l'ensemble des décisions prises dans le processus de développement celles qui paraissent les plus prégnantes à la lumière des données recueillies. (p. 44-45)

Dans ce type de recherche, c'est le cas que représente l'analyse de l'expérience de développement de la CoP qui est à l'étude, alors que « les données recueillies durant le processus de développement permettent d'étayer les prises de décisions et de mieux comprendre les interactions entre le produit développé et le public visé » (Harvey et Loiselle, 2009, p. 53). Comme nous souhaitons créer et valider la mise en œuvre d'une CoP qui vise le bien-être des élèves, la recherche développement nous apparaît un choix cohérent puisque ce type de recherche « se situe dans une perspective liée à l'amélioration des pratiques » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 51).

Selon Loiselle et Harvey (2007) qui reprennent les travaux de Van Der Maren (1995), il existe différentes finalités principales dans la recherche en éducation, dont : « les enjeux pragmatiques visant la résolution de problèmes par la recherche de solutions fonctionnelles » (p. 45). Considérant les objectifs du présent essai, il nous apparaît pertinent que ses orientations soient pragmatiques alors que notre but est d'apporter des pistes de solution au problème réel rencontré par les enseignantes et les enseignants du collégial. En définissant notre cadre théorique, nous mettons en lumière « des connaissances ou des théories existantes pour développer des objets inédits ou de nouvelles démarches pratiques » (Gaudreau, 2011, p. 86) destinés aux enseignantes et aux enseignants des programmes de techniques humaines au Cégep de Granby; ceux-ci pourront constituer par la suite, des « stratégies de développement professionnel, car la démarche de

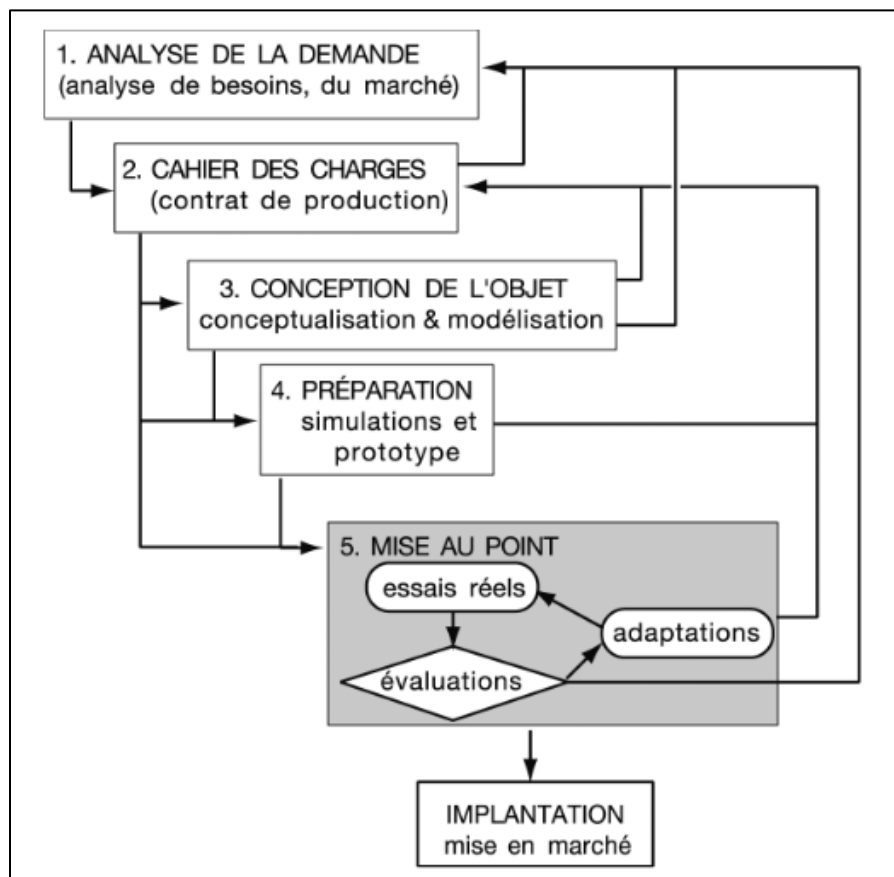
résolution de problèmes [qui sera] mise en place [pourra développer] chez les personnes concernées le dialogue, la réflexivité et l'auto-évaluation » (Anadón, 2011, p. 25). Nous souhaitons que cette communauté de pratique soit développée dans une perspective de codéveloppement, axée sur le socioconstructivisme.

En conclusion, Loisel et Harvey (2007) résument le caractère inductif de la recherche développement, qui malgré quelques limites pouvant y être associées, favorise l'émergence d'idées nouvelles.

Par ailleurs, le caractère inductif de la démarche, qui accorde une place prépondérante aux données recueillies sur le terrain et considère le cadre théorique comme un élément parmi d'autres influençant la prise de décision, peut être associé pour certains à un manque de rigueur. Ce caractère inductif permet par contre une plus grande ouverture du chercheur face au phénomène étudié. Dans ce contexte moins balisé, les biais personnels du chercheur peuvent certes jouer davantage qu'avec un cadre de référence prédéfini qui lui laisse peu de latitude. Toutefois, comme le rappelle Nonnon (2002), c'est cette latitude qui permet l'abduction d'idées novatrices. (p. 54)

3. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

La présente section aborde le déroulement de cet essai selon le modèle de développement de recherche proposé par Van der Maren (2014) et repris par Pronovost (2018), dont la démarche propose des étapes précises composées de cinq phases telles que présentées à la figure 7.



Source. Van der Maren, 2014.

Figure 7. Développement d'objet pédagogique

Étant donné les limites de cet essai et la complexité du modèle, une CoP a été conçue en s'appuyant en partie sur ces phases et actions, en fonction du contexte de cet essai. Par conséquent, seules les phases d'analyse de la demande, du cahier de charge et de conception de l'objet ont été mises en œuvre. Quant à la préparation, à la mise au point et à l'implantation en découlant, elles n'ont pas réalisé.

Afin de situer la démarche dans sa globalité, le tableau 4 présente quant à lui, le cheminement du projet de la réalisation de l'essai dans le cadre des activités de formation de la

chercheuse visant l'obtention du diplôme de Maîtrise en enseignement collégial, du programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2015). Il représente les libérations demandées, les cours réalisés, ainsi que les étapes du projet, le tout est présenté par session allant de l'hiver 2017 à l'hiver 2019.

Tableau 4. Cheminement du projet en lien avec la formation PERFORMA

	Libération	Cours	Étapes
<i>H17</i>		MEC801	Première version de la méthodologie
<i>É17</i>		MEC802	Origine de la recherche Référentiel Révision de la méthodologie
<i>A17</i>	0,1334		
<i>H18</i>	0,1334	MEC803	Révision Recrutement et groupe de discussion
<i>É18</i>		MEC804	Traitement et analyse des données du groupe de discussion Conception des modalités de mise en œuvre proposées
<i>A18</i>	0,4		Validation des modalités de mise en œuvre proposées à l'aide du questionnaire autoadministré Traitement et analyse des données du questionnaire Mise à jour des principes
<i>H19</i>			Interprétation Conclusion Révision/ Dépôt final

3.1 Analyse de la demande

La première phase de la recherche développement selon Van der Maren (2014) est celle de l'analyse de la demande, qui « porte sur une situation problème » (p. 149). Puisque le point de départ de la démarche est l'observation d'un besoin à combler, il faut, dans le cas présent, se référer

à la problématique définie au premier chapitre. Dans le cadre de cet essai, le problème est celui de l'adaptation des pratiques enseignantes dans le contexte de l'augmentation et une diversification de la clientèle étudiante en situation de handicap au niveau collégial.

Rappelons que ce changement dans le portrait de la clientèle étudiante au collégial représente un défi de taille pour l'ensemble du personnel enseignant, mais comporte des enjeux supplémentaires au sein des programmes de techniques humaines. Notamment pour :

1. L'acquisition de savoirs-être et savoirs-faire professionnels;
2. Le développement d'habiletés de communication et de travail d'équipe;
3. L'inclusion en stages où les besoins particuliers peuvent entrer en contradiction avec la réalité de certains milieux de travail.

De plus, cette transformation de la clientèle étudiante a des effets directs sur les pratiques enseignantes, dont le manque de temps pour soutenir le développement du plein potentiel et favoriser le bien-être de tous les élèves. Ce changement de paradigme entraîne donc une adaptation des pratiques enseignantes, de même que des questionnements face au rôle à jouer auprès des élèves comme enseignantes et enseignants au collégial. Le problème est qu'au Cégep de Granby, bien que de nombreuses initiatives individuelles aient été mises de l'avant, il n'existe actuellement aucune structure commune pour répondre aux besoins du personnel enseignant face à ces nouveaux défis professionnels.

Au premier chapitre, la problématique, certains éléments nous sont apparus comme des moyens à envisager pour répondre à ce problème : soit la construction commune de nouvelles

pratiques basées sur l'expérience, dans un lieu de collaboration, pour favoriser le bien-être de tous les élèves, dans une pédagogie de l'inclusion. La recension d'écrits découlant de la problématique, présentée au second chapitre de cet essai, a permis de mettre en lumière que le rassemblement d'enseignantes et d'enseignants afin de partager et d'apprendre entre eux, comme c'est le cas dans une communauté de pratique, représente une condition propice au développement de pratiques pédagogiques d'inclusion qui favorise le bien-être de tous les élèves.

Comme abordé dans le cadre de référence, afin de faciliter l'intégration harmonieuse des EESH, la Commission de droits de la personne et des droits de la jeunesse (2012) recommande au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport « de faire la promotion d'une approche inclusive de l'éducation dans le réseau collégial » (p. 215).

3.2 Cahier des charges

Van der Maren (2014) suggère qu'« à la fin de ces analyses, on devrait savoir quelles fonctions l'objet pédagogique à développer [...] devra remplir, avec qui et par qui, et dans quelles conditions il devra le faire. On devrait aussi avoir une idée du contexte de son utilisation. C'est l'ébauche du cahier de charge » (p. 151).

Pour cette deuxième phase, nous avons conçu et validé les modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby. Ces modalités, développées selon les besoins des acteurs et appuyées par un cadre de référence, pourront servir de référence lors de la réalisation de la CoP. L'essai devrait permettre de faciliter

la mise en oeuvre de la CoP et soutenir la participation. Il devrait aussi aider à favoriser le bien-être de tous les élèves par l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives.

Selon Van der Maren (2014), la phase du cahier de charge compte aussi une recension d'écrits. Dans cet essai, trois concepts ont été abordés dans le cadre de référence, soit la pédagogie de l'inclusion, le bien-être de l'élève et la communauté de pratique. La conception de la CoP se base donc sur les connaissances actuelles de ces différents concepts (Van der Maren, 2014).

Comme mentionné dans le cadre de référence, afin de faciliter l'intégration des EESH, la Commission de droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2012) recommande au MELS « de faire la promotion d'une approche inclusive de l'éducation dans le réseau collégial » (p. 215). De plus, cette pédagogie peut avoir des effets positifs sur tous les élèves, car elle se centre sur « le potentiel, les forces cachées et sur la capacité de communiquer et d'apprendre les uns des autres » (Rousseau, 2015, p. 67). Par conséquent, l'adoption de cette approche s'inscrit dans le contexte actuel du changement de la clientèle étudiante.

Quant au bien-être, c'est un concept difficile à cerner, mais pour lequel des liens ont été établis avec la réussite des élèves, tant académique que personnelle. Comme le suggère Breault-Labbé et Dubé (2008), il est essentiel de « comprendre le bien-être des étudiants qui poursuivent des études postsecondaires et pour qui la sphère des études occupe une place centrale dans la vie quotidienne » (p. 742). C'est pour cette raison que la recension d'écrits a consolidé la place du bien-être dans la piste de solution proposée.

La communauté de pratique représente donc un lieu qui permet de réunir les enseignantes et les enseignants pour favoriser le bien-être dans une pédagogie de l'inclusion, afin de construire des pratiques communes basées sur l'expérience de chacun des membres. Wenger et al. (2002) propose l'idée que les échanges entre les membres pour développer un sens commun à donner à leurs actions sont source d'apprentissage. Néanmoins, il en reste que la mise en œuvre d'une CoP représente une démarche complexe, demandant un certain nombre de considérations méthodologiques. Par conséquent, la conception suggérée dans cet essai, s'appuie sur cette recension d'écrits, afin de faciliter l'appropriation des modalités lors de sa mise en œuvre.

Alors qu'au terme du chapitre de la problématique, une proposition a été envisagée comme solution au problème de l'absence de structure commune pour répondre aux besoins du personnel enseignant face à ce nouveau défi professionnel; la recension d'écrits a permis de « saisir la portée des concepts en jeu » et de placer l'essai dans le « contexte des connaissances actuelles » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 75).

3.3 Conception de l'objet

La troisième phase proposée par Van der Maren (2014), soit la conception de l'objet consiste à « analyser les connaissances disponibles dans le domaine pour, ensuite, synthétiser ces connaissances et déterminer quels en seront les éléments essentiels (contenu) et les grandes lignes (présentation ou design) » (p. 151). Il s'agit de poser un regard sur comment le problème est traité dans des écrits et comment il peut l'être dans le contexte propre à cet essai. C'est la « contextualisation du cadre de référence en situation authentique » (Pronovost, 2018, p. 144).

La particularité de cet essai est que la conception de l'objet a été réalisée en collaboration avec des représentantes et des représentants des programmes de techniques humaines du Cégep de Granby. Alors que les deux premiers chapitres de l'essai répondent aux questions suivantes : « quels sont les contenus (ampleur, niveau conceptuel ou procédural, etc.) envisageables et quelles sont les structures possibles de ces contenus de l'objet pédagogique à développer? » (Van der Maren, 2014, p. 152). D'autre part, c'est à partir des propositions des enseignantes et des enseignants que « le contenant s'intéresse aux différentes formes de présentation imaginables et réalisables (organisation matérielle, support visuel et/ou auditif, rythme, consignes, etc.) » (Van der Maren, 2014, p. 152).

Les prochaines étapes de la méthodologie exposeront les différentes étapes ayant permis au terme de la phase de conception de développer un modèle, proposant les modalités de mise en œuvre d'une CoP d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être dans une pédagogie de l'inclusion. Ce modèle indique « quelles en sont les grandes lignes, quelle allure générale il pourrait avoir, quelles doivent en être les composantes principales [...], quelle sera l'organisation générale (le design) de ces principales fonctions, etc. » (Van der Maren, 2014, p. 152-153). Il pourra ensuite servir de base à l'implantation de la CoP, lorsque les modalités auront été reprises pour les étapes de préparation et de mise au point.

4. CHOIX DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

La présente section présentera nos choix relatifs aux participantes et aux participants, soit le type d'échantillonnage utilisé, les caractéristiques des participantes et des participants, les activités de recrutement envisagées ainsi que les limites associées à cet échantillon.

4.1 Échantillonnage

Le nombre de participantes et de participants souhaité, environ cinq enseignantes et enseignants, se veut une représentation de deux programmes des techniques humaines du Cégep de Granby soit Techniques d'éducation à l'enfance et Techniques d'éducation spécialisée. Notre point de départ pour déterminer l'échantillon est l'idée que « dans une recherche qualitative, on utilise plutôt un type d'échantillonnage délibéré à partir duquel un nombre de personnes relativement petit est étudié en profondeur dans leur contexte de vie » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 262). Nos participantes et participants réfèrent à un échantillon qui, selon nous, « représente bien le phénomène à l'étude dans un contexte particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 264). Dans ce cas, il s'agit donc d'un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné, tel que présenté par Fortin et Gagnon (2016) comme une « méthode d'échantillonnage qui consiste à sélectionner certaines personnes en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude » (p. 271). Par cet essai, nous souhaitons créer une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants, en développant un cadre général et transférable, tout en répondant aux besoins et à la réalité propres à chaque enseignant.

Rappelons que les objectifs de l'essai sont de concevoir dans un premier temps, une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves au Cégep de Granby, puis de valider la mise en œuvre souhaitée cette communauté de pratique. En ce sens, le rôle premier des participantes et des participants sera d'agir à titre d'experts. Ainsi, ils seront amenés à partager leur point de vue sur les concepts de l'essai, soit la pédagogie de l'inclusion, la communauté de pratique et le bien-être des élèves dans une

pédagogie de l'inclusion, et ce, afin de bien planifier les modalités de la communauté de pratique en fonction de leurs besoins; ensuite, toujours à titre d'experts, ils seront consultés pour valider cette proposition de planification de la CoP.

4.1.1 Caractéristiques des participantes et des participants

Nous avons établi « un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, 2011, p. 130). Tout d'abord, l'échantillon est composé de volontaires ce qui implique que la motivation et l'intérêt pour le sujet, ainsi que la disponibilité des enseignantes et enseignants pour participer à la démarche, font partie des critères de sélection que nous jugeons les plus critiques.

4.2 Activités de recrutement

Puisque l'échantillon est composé de volontaires, nous avons procédé à une activité de recrutement, qui se veut une « démarche entreprise auprès des participants potentiels en vue de constituer un échantillon répondant à des critères de sélection pour prendre part à un projet de recherche » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 275). « Diverses méthodes peuvent être utilisées pour effectuer le contact initial auprès des participants potentiels » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 275), pour ce projet, nous avons choisi de faire parvenir un courriel (annexe H) à toutes les enseignantes et à tous les enseignants des programmes de techniques humaines visés par l'essai, « sur la base d'une collaboration entre collègues » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 275). Il s'agissait d'une invitation à participer au projet de recherche, afin de recruter cinq volontaires dans les départements d'éducation à l'enfance et d'éducation spécialisée, qui étaient appelés à partager leur

point de vue sur les concepts de l'essai. Nous y avons joint le formulaire d'information et de consentement, présenté en annexe I, afin de permettre aux personnes intéressées de faire un choix libre et éclairé. Par ailleurs, cet aspect sera abordé plus en détail dans la section portant sur le consentement. Les personnes intéressées devaient indiquer leurs disponibilités dans un sondage mis en ligne sur la plateforme Doodle©. Nous avons retenu les cinq premiers volontaires dont les disponibilités concordaient.

5. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Rappelons que les objectifs de cet essai sont de concevoir une communauté de pratique d'enseignantes et enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves au Cégep de Granby; puis de valider la mise en œuvre souhaitée de la CoP. Les techniques et instruments de collecte de données présentés dans cette section ont été choisis afin de ~~nous~~ permettre de répondre à ces objectifs.

Il importe de préciser que dans les limites du présent essai, le rôle des participantes et des participants est d'agir à titre d'expert afin d'atteindre ces objectifs. Pour y arriver, nous avons eu recours à deux instruments, c'est-à-dire le groupe de discussion et le questionnaire. Comme l'affirme Savoie-Zajc (2011), « dans une recherche qualitative/interprétative, les chercheurs jumellent souvent plusieurs modes de collecte de données; ainsi [...] ils évitent les biais de chacune d'entre elles pris séparément » (p. 134). Le groupe de discussion est « un type d'entrevue qui réunit un animateur et un petit nombre de participants qui partagent certaines caractéristiques semblables pour examiner en détail leurs façons de penser, leurs opinions et leurs réactions vis-à-vis d'un sujet en particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 202). Le questionnaire est, quant à lui, « un instrument

de collecte de données qui permet de recueillir les réponses d'une ou plusieurs personnes à des questions précises » (Guay et Prud'Homme, 2011, p. 203).

5.1.1 Groupe de discussion

Dans un premier temps, afin de réunir les participantes et les participants, nous avons convié les volontaires à un groupe de discussion par le biais d'un courriel leur indiquant la date, l'heure et le lieu prévus. Nous leur avons aussi transmis un document d'information (annexe J), afin de les mettre en contexte sur la nature des échanges, situant globalement la problématique, le cadre de référence ainsi que les objectifs de la recherche.

Ensuite, comme le présente Gaudreau (2011), l'instrument central pour le groupe de discussion est un questionnaire, cependant la discussion permet aux acteurs de construire et exprimer eux-mêmes leurs réponses en lien avec un seul sujet. Cette méthode comporte plusieurs avantages tel que proposés par Geoffrion (2016) soit intégré des questions ouvertes; vérifier la compréhension commune des participants face à la question posée; permettre une compréhension plus approfondie des réponses énoncées par les participantes et les participants; réduire le nombre de collaborateurs; accorder une plus grande flexibilité; obtenir rapidement des données. Selon Geoffrion (2016), cette formule recrée un contexte social; favorise les interactions et par le fait même l'argumentation, la formulation d'opinions, le sentiment de sécurité des acteurs.

Nous avons repris les concepts de notre cadre de référence, soit la pédagogie de l'inclusion, la CoP et le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion comme sujets principaux du guide de discussion. Pour chacune des questions principales, nous avons aussi élaboré des

questions de relance pour reprendre ou approfondir les échanges, au besoin. Le tableau 5 représente une synthèse de la démarche de validation effectuée pour s'assurer que les questions du groupe de discussion étaient en cohérence avec le cadre de référence. La version détaillée de ce tableau est présentée à l'annexe K.

Nous avons tenu le groupe de discussion dans une salle de classe isolée et calme, afin de favoriser les échanges de façon confidentielle. Nous avons enregistré l'ensemble de la rencontre du groupe à l'aide de deux enregistreuses numériques, afin de faciliter l'analyse des données. Avant de débiter, nous avons recueilli les cinq formulaires de consentement signés. Aussi, dès le début de la rencontre, tous les participantes et les participants ont reçu une copie papier du document d'information présenté à l'annexe J. Comme le suggère Geoffrion (2016), notre « groupe de discussion [était] structuré en trois temps » (p. 412), soit la phase d'introduction, suivie de la phase de discussion, puis de la phase de conclusion. Le questionnaire présenté en annexe L illustre en détail le déroulement de la rencontre, incluant la préparation et chacune des étapes. Afin de faciliter la compréhension des participantes et des participants, nous avons utilisé un support visuel au tableau pour la présentation de chacune des 3 grandes questions.

Tableau 5. Tableau synthèse de validation des questions du groupe de discussion selon le cadre de référence

Concepts	Dimensions	Questions
Pédagogie de l'inclusion	Définition	Question relance 1.1
	Principes	Question 1
	Valeurs et attitudes	Aucune question
	Effet positif sur tous les élèves	Aucune question
Communauté de pratique	Définition	Aucune question
	But	Questions relance 1.2 et 1.3
	Éléments structuraux	Question relance 3.1
	Dimensions de la pratique	Question 3, relance 3.2.2 et 3.3
	Démarche	Questions relance 2.1 et 3.4
	Niveau participation	Question relance 2.2
	Avantages	Aucune question
	Mise en œuvre	Question 2
	Facteurs contribuant au succès	Questions relance 2.3 et 3.5
Bien-être de l'élève	Définitions	Aucune question
	Déterminants et besoins	Question relance 3.2.1

5.2 Questionnaire autoadministré en ligne

Dans un deuxième temps, le questionnaire autoadministré a été utilisé auprès de chacun des participants, afin de valider les modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby. Cette méthode présente plusieurs avantages

selon Durand et Blais (2016, p. 476-477) soit la possibilité de répondre de manière intime au moment qui convient le mieux à chacun, l'absence de contact réduisant les biais de désirabilité sociale, la possibilité de réfléchir plus longuement pour chaque réponse. Nous avons aussi apprécié la facilité à partager le questionnaire ainsi que la récupération des données auprès des enseignantes et des enseignants. L'analyse des données nous est apparue aussi facilitée par le traitement préalable qu'offrent la majorité des outils prévus à cet effet et disponibles en ligne.

L'élaboration du questionnaire s'inscrit dans les quatre grandes étapes proposées par Durand et Blais (2016) :

déterminer les indicateurs nécessaires pour [...] mesurer [les concepts] et passer ensuite à la rédaction ou la sélection des questions correspondant aux indicateurs. [...]. L'étape suivante consiste à déterminer l'ordre des questions dans le questionnaire. Enfin, la dernière étape est celle du prétest qui permet la vérification et la validation du questionnaire et du mode d'administration choisi. (p. 483)

Nous avons donc déterminé les indicateurs à partir des grands thèmes qui se sont dégagés des données du groupe de discussion, qui sont présentés à la figure 8; toujours en lien avec les concepts soit la pédagogie de l'inclusion, la communauté de pratique et le bien-être de l'élève.

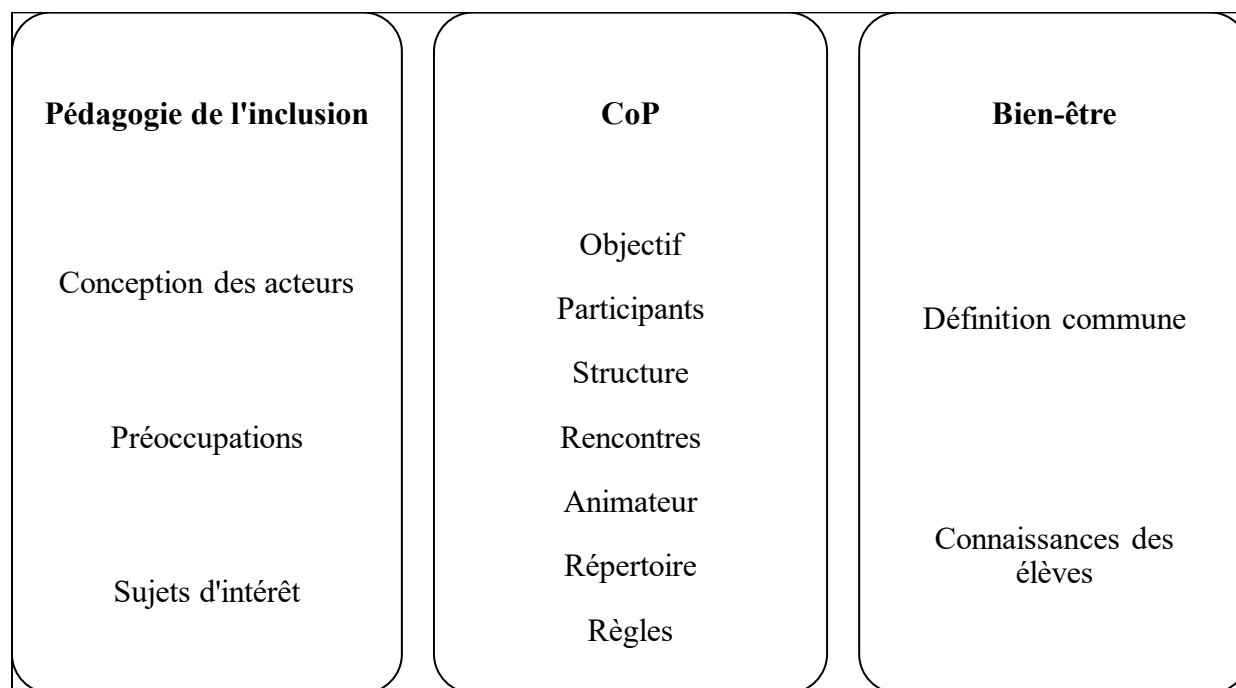


Figure 8. Grands thèmes du groupe de discussion utilisés pour l'élaboration du questionnaire autoadministré

Pour la deuxième étape d'élaboration, les questions ont été formulées à partir des données obtenues lors du groupe de discussion, selon les grands thèmes (figure 8). Comme pour le groupe de discussion, nous avons ensuite validé que les questions énoncées sont en cohérence avec les dimensions des trois concepts du cadre de référence. Le tableau 6 propose une synthèse de cette démarche de validation. Une version détaillée de ce tableau est présentée en annexe M.

Tableau 6. Tableau synthèse validation des questions du questionnaire autoadministré en selon le cadre de référence

Concepts	Dimensions	Questions
Pédagogie de l'inclusion	Définition	Aucune question
	Principes	Section 1 Question 2
	Valeurs et attitudes	Section 1 Questions 1 et 1.2 Section 2 Question 4
	Effet positif sur tous les élèves	Section 1 Questions 1 et 1.1
CoP	Définition	Section 2 Question 2.
	But	Section 2 Question 1
	Éléments structuraux	Section 2 Questions 6, 7 et 19
	Dimensions de la pratique	Section 2 Questions 9 et 17
	Démarche	Section 2 Questions 8 et 10
		Section 2 Question 24
	Niveau participation	Section 2 Questions 3, 5, 11, 12, 13, 14
		Section 2 Questions 22 et 23
	Avantages	Section 2 Question 20
	Mise en oeuvre	Section 2 Questions 15, 16 et 18
		Section 2 Questions 21
		Section 2 Questions 25
	Facteurs contribuant au succès	Aucune question
Bien-être de l'élève	Définitions	Section 3 Questions 1 et 1.1.
	Déterminants et besoins	Section 3 Questions 1 et 1.2

Lors de la troisième étape d'élaboration, les grands thèmes (figure 8) ont aussi servi de guides afin d'établir l'ordre des questions, alors que les concepts correspondent aux trois sections du questionnaire autoadministré. Au total, le questionnaire compte 28 questions, la majorité de ces questions est sous forme d'échelle d'évaluation de type Likert, dont la pondération est la suivante : tout à fait d'accord, d'accord, ni en accord ni en désaccord, pas d'accord, tout à fait en désaccord. Les autres questions sont des options de classement, de case à cocher ou de choix multiples.

La section 1 (tableau 7), portant sur la pédagogie de l'inclusion, propose d'abord une définition, puis compte deux sous-questions fermées, concernant la conception des acteurs, ainsi que leurs préoccupations. Les répondantes et les répondants devaient indiquer leur préférence à l'aide d'une échelle d'évaluation de type Likert. À la seconde question, de type matrice, nous leur demandions de classer les sujets d'intérêt liés à la pédagogie de l'inclusion par ordre d'importance.

Tableau 7. Questions de la section 1 du questionnaire autoadministré

Concept	Grands thèmes	Questions	Likert	Classement	Choix	Case à cocher
Pédagogie de l'inclusion	Conception des acteurs	1.1	X			
	Préoccupations	1.2	X			
	Sujets d'intérêt	2		X		

La deuxième section (tableau 8) concerne la CoP et est la plus importante avec ses 25 questions. Elle débute aussi avec une définition, puis plusieurs dimensions de la CoP y sont abordées à l'aide de 19 questions d'échelle d'évaluation de type Likert : objectif, participants,

structure, rencontres, animateur, répertoire et règles. Ensuite, une question de type choix multiple invite à identifier toutes les réponses jugées pertinentes pour eux concernant les avantages à participer à la CoP. La question suivante demande de classer par ordre d'importance des propositions de mise en œuvre en lien avec les participants. Suivent deux questions de type case à cocher, liées, elles aussi, à la participation. Cette section sur la CoP se termine avec deux questions à choix multiples, donc invitant les participantes et les participants à choisir toutes les réponses jugées pertinentes pour eux, l'une portant sur l'animateur et l'autre sur le répertoire.

Tableau 8. Questions de la section 2 du questionnaire autoadministré

Concepts	Grands thèmes	Questions	Likert	Classement	Choix	Case à cocher
CoP	Objectifs	1, 2	X			
		20			X	
	Participants	3, 4, 5, 6, 7	X			
		21		X		
		22, 23				X
	Structure	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	X			
	Rencontres	15	X			
	Animateur	16	X			
		24			X	
	Répertoire	17	X			
		25				X
	Règles	18	X			

La troisième section (tableau 9) est celle du bien-être de l'élève et compte une seule question de type échelle d'évaluation faisant suite à la définition. Une sous-question aborde l'idée d'une définition commune alors que la seconde touche la connaissance des élèves. Le tableau suivant précise le type de question utilisé pour chaque grand thème dans le questionnaire autoadministré.

Tableau 9. Questions de la section 3 du questionnaire autoadministré

Concepts	Grands thèmes	Questions	Likert	Classement	Choix	Case à cocher
Bien-être de l'élève	Définition commune	1.1	X			
	Connaissances des élèves	1.2	X			

Finalement, selon la quatrième étape proposée par Durand et Blais (2016), soit celle du prétest, nous avons mis en ligne notre questionnaire autoadministré, par le biais de la plateforme SurveyMonkey©. Par la suite, nous avons sollicité une personne du domaine universitaire qui a validé la structure du questionnaire. Puis, nous avons reçu l'aide d'une personne du domaine collégial en techniques humaines pour réaliser une première expérimentation du questionnaire, nous permettant d'apporter les dernières modifications nécessaires avant son envoi aux participantes et aux participants. Nous avons fait parvenir un courriel aux cinq personnes volontaires afin de les inviter à remplir le questionnaire. Le message rappelait les objectifs de recherche, les étapes de collectes de données, les modalités pour préserver la confidentialité des

résultats ainsi que la possibilité de se retirer en tout temps, s'ils le souhaitent. Nous avons exposé brièvement les grands thèmes du questionnaire et leur avons demandé de le compléter dans les dix jours ouvrables. Un lien hypertexte inséré dans le courriel leur permettait d'accéder au questionnaire. Un rappel leur a aussi été fait la semaine suivante, toujours par le biais d'un courriel. L'annexe N présente en détail le courriel envoyé aux participantes et aux participants ainsi que l'ensemble du questionnaire autoadministré.

5.3 Journal de bord de la chercheuse

Afin de colliger les données d'observations directes recueillies tout au long du de la démarche de l'essai, le journal de bord s'avère le choix d'outil méthodologique le plus pertinent pour noter chronologiquement les commentaires personnels de la chercheuse, comme le propose Gaudreau (2011, p. 122) et permettre « d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci ne nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur » (Martineau, 2016, p. 326).

Savoie-Zajc (2011) affirme qu'il remplit trois fonctions : « garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (p. 145). Le journal de bord a aussi permis de « mettre en évidence les décisions prises en cours de développement en faisant ressortir les connaissances théoriques et pratiques » (Loiselle, 2001, p. 90). Nous y avons combiné des « notes de nature pragmatique et stratégique qui décrivent le déroulement du terrain » (Martineau, 2016, p. 325). Le journal est informatisé, à partir d'une plateforme d'infonuagique et est considéré comme un document personnel. Son utilisation s'est avérée fort pertinente lors de l'étape d'interprétation des données.

5.4 Démarche d'analyse

Il est important à ce point de mettre à jour le projet initial en regard des commentaires recueillis à l'aide des outils de collecte de données, afin de s'assurer que les améliorations pouvant être apportées permettent de répondre aux besoins des acteurs. Pour Harvey et Loiselle (2009), il est important de « colliger l'ensemble de l'information afin de mieux comprendre et présenter les résultats de la recherche » (p.113). Dans le cas présent, les données qualitatives recueillies ont été analysées selon les étapes de codage proposées par Van Der Maren (1995). L'étape que constitue l'analyse des données vise à découvrir, à interpréter et à comprendre les résultats. Savoie-Zajc (2011) propose que l'analyse de données réfère « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 137). La combinaison du groupe de discussion et du questionnaire réalisée auprès des participantes et des participants permettra de mettre en lumière des éléments diversifiés afin d'identifier les modalités de mise en œuvre de la CoP répondant le plus possible aux besoins des enseignantes et des enseignants de techniques humaines du Cégep de Granby. Dans le cadre de la recherche développement, nous souhaitons fournir « une analyse de l'expérience de développement dans le but de mettre en évidence les caractéristiques essentielles du produit développé et les principes de développement émergents de cette expérience » (Harvey et Loiselle, 2009, p. 54).

Dans un premier temps, les données recueillies lors du groupe de discussion ont été transcrites intégralement à partir de l'enregistrement audio et des notes de la chercheuse. Par la suite, nous avons examiné les propos du verbatim, afin de les organiser et leur donner une signification. C'est de cette façon que les thèmes qui permettent de décrire le phénomène ont

émergé (figure 8). Ce portrait multidimensionnel a permis d' » établir un lien entre les propos tenus par les participants, les observations de l'animateur et les objectifs de la recherche » (Geoffrion, 2016, p. 423).

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons repris ces thèmes afin de construire notre questionnaire autoadministré, dont nous avons analysé les résultats toujours selon les étapes proposées par Van Der Maren (1996). Donc, les traces obtenues à l'aide du questionnaire ont subi :

une opération de tri ou sélection en fonction de la pertinence de l'information qu'elles [apportaient] aux problèmes posés. Puis elles [ont été] codées, c'est-à-dire traduites dans les termes d'un langage général, commun et plus abstrait, propre au chercheur et non plus aux informateurs. Ce codage [a permis] au chercheur de comparer, de classer et de synthétiser ce que chacun des informateurs a pu apporter dans son langage particulier. Une nouvelle opération de contrôle de la fidélité et de la validité [s'en est suivi] (p. 7).

En ce sens, les données obtenues ont été transcrites dans un seul document exposant les questions ainsi que les réponses de l'ensemble des participantes et des participants. Dans un deuxième temps, elles ont été regroupées sous forme de tableaux selon les concepts, les dimensions, ainsi que le type de question.

6. MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Tout au long de l'essai, plusieurs moyens seront mis en place pour attester de la rigueur et la scientificité de la démarche, soit sa validation, ce que Legendre (2005) définit comme un

« processus pour s’assurer qu’une personne, une opération, une organisation, un domaine ou une chose possède un ensemble d’attributs déterminés » (p. 1436). Nous présenterons ici les critères de rigueur à rencontrer, ainsi que les moyens proposés afin d’y arriver.

6.1 Crédibilité

Pour le premier critère, soit la crédibilité, qui consiste « à vérifier la plausibilité de l’interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140), nous avons identifié des stratégies susceptibles de soutenir la crédibilité des interprétations. D’abord, nous croyons que l’engagement, la présence prolongée de la chercheuse sur le terrain, qui est enseignante en éducation à l’enfance au Cégep de Granby depuis 2011, de même que ses observations soutenues, nous permettront d’acquérir « une compréhension fine des dynamiques des contextes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Ce moyen met aussi en perspective la « subjectivité du chercheur-développeur [...] [qui] se situe au cœur des décisions de développement. Ses expériences antérieures de même que son bagage théorique viendront sans doute teinter la prise de décision et l’analyse des données » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 55). Le second moyen permet de favoriser l’objectivation par le biais de la triangulation des méthodes de collecte de données, soit le journal de bord, le groupe de discussion ainsi que le questionnaire autoadministré, « reliés au même phénomène [CoP] pour ensuite comparer les [...] ensembles de résultats obtenus » (Gaudreau, 2011, p. 89). La mise en évidence de ces éléments dans « l’analyse de l’expérience et le recours à des méthodes de triangulation faisant appel à [...] des méthodes de collecte de données multiples permettra toutefois de mieux étayer les positions du chercheur-développeur » (Loiselle et Harvey, 2007,

p. 55). Le troisième moyen, consiste aussi à la triangulation, mais cette fois par « l'interprétation des résultats des analyses » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140) à partir du cadre de référence de l'essai.

6.2 Transférabilité

Le second critère est la transférabilité, en regard de « l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378) et identifiable par la description des « contextes du déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques de son échantillon » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Puisque comme le proposent Loiselle et Harvey (2007),

en fournissant des descriptions complètes et détaillées du contexte, des participants à l'étude et du processus de développement, le chercheur-développeur augmente la possibilité pour le lecteur de juger si les résultats obtenus sont adaptés à leur situation particulière. De plus, les résultats de la recherche développement, qui conservent un caractère local, peuvent être mis en relation avec les résultats d'autres expériences menées dans des contextes similaires et avec les éléments théoriques associés à ces contextes. (p. 54-55)

Savoie-Zajc (2011) affirme aussi que le « journal de bord est une stratégie utile pour assurer la transférabilité de la recherche » (p. 141).

6.3 Fiabilité

Le troisième critère méthodologique représente la fiabilité et porte sur la « cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Comme l'affirme Savoie-Zajc (2011), le journal de bord et les stratégies de triangulation utilisées sont les moyens suggérés pour permettre d'attester que les résultats proposent des éléments en lien direct avec les objectifs spécifiques de l'essai.

Le quatrième critère, la confirmation, réfère au « processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Afin d'assurer la rigueur nécessaire, nous avons identifié trois moyens pour atteindre la consistance interne : « les items sont-ils solidaires, vont-ils dans une même direction? » (Gaudreau, 2011, p. 185). Premièrement, les données produites par le groupe de discussion sont objectivées à l'aide du questionnaire, elles sont ainsi « validées par un retour aux traces, à l'ensemble des traces originales et par une confrontation aux sources de ces traces, les informateurs » (Van der Maren, 1996, p. 8). Deuxièmement, les approches d'analyse sont clairement explicitées et s'appuient sur le cadre de référence de Van der Maren (2014). Troisièmement, nous avons utilisé une forme de « vérification externe des données » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141) par le biais du regard critique de la direction d'essai qui a accompagné nos travaux tout au long de la démarche de l'essai.

7. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans le cadre de cet essai, plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte, dont l'évaluation du projet par un Comité d'éthique à la recherche ainsi qu'un souci particulier pour la notion de consentement.

7.1 Évaluation éthique du projet

Soulignons d'abord que les données ont été recueillies dans un seul collège soit le Cégep de Granby. Nous avons obtenu une approbation éthique pour notre projet « avant de procéder au recrutement de participantes ou participants ou à la collecte de données » (Université de Sherbrooke, 2015, p. 32). Cette autorisation a été accordée par le Directeur des Études, puisque le collège entamait la mise en place de son comité d'éthique à la recherche (CÉR) conformément à sa Politique d'éthique en recherche sur les êtres humains (Cégep de Granby, 2017). Le formulaire d'évaluation éthique de l'Université de Sherbrooke, présenté à l'annexe O, a été utilisé, celui du Cégep de Granby n'étant pas encore disponible au moment de l'évaluation. Le certificat d'approbation éthique a été émis par le CÉR en date du 11 mai 2017 (annexe P).

7.2 Consentement

Comme mentionné précédemment, nous avons aussi remis aux éventuels participants un formulaire d'information et de consentement, que nous présentons en annexe I, afin de leur donner toute l'information nécessaire pour leur permettre de faire un choix libre et éclairé sur leur engagement dans l'étude (Anadón, 2011, p. 49). Ce formulaire comprend : le titre de l'essai; l'identification et les coordonnées de la chercheuse ainsi que de la directrice; les objectifs et la

description du projet; les instruments de collecte de données; la durée de la participation; les mesures de confidentialité, de conservation, d'utilisation, de destruction des données; les risques et les bénéfices de l'étude; ainsi que la diffusion des résultats. Ce formulaire précise qu'il sera possible pour les participants de « se retirer de la recherche à tout moment, de façon verbale, sans avoir à se justifier et sans avoir de représailles » (Anadón, 2011, p. 49). Nous avons clairement indiqué qu'il n'existe aucun « rapport de pouvoir entre le chercheur et le[s] participant[s] pressenti[s] » (Anadón, 2011, p. 49), puisque la chercheuse est enseignante en techniques humaines. Nous tenterons de « réduire les préjudices que pourraient subir [les participantes et] les participants » (Anadón, 2011, p. 51), qui seront principalement liés au temps qu'ils devront consacrer à leur implication au projet. Nous croyons que les participantes et les participants auront tout de même plus de bénéfices que d'inconvénients, puisqu'« en plus de profiter à la société entière [...] le projet favorise chacun des participants » (Crête, 2016, p. 291) considérant qu'en plus de réfléchir à leur pratique professionnelle, leur implication dans cet essai contribuera grandement à l'avancement des connaissances pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion. Ensuite, nous précisons clairement les moyens pour assurer la confidentialité des participantes et des participants, bien que cela pourrait être plus difficile considérant que les techniques humaines sont clairement associées à l'étude et qu'il s'agit d'un petit Cégep. Nous avons codé les données confidentielles sensibles, afin de réduire la possibilité d'identifier les enseignantes et les enseignants par déduction ou recoupement (Anadón, 2011, p. 54). Bien entendu, nous nous sommes engagée à mettre en place de « procédures pratiques et de mesures de sécurité appropriées au niveau de sensibilité des renseignements en [notre] possession » (Anadón, 2011, p. 54).

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats provenant de l'analyse des données recueillies auprès de cinq enseignantes et enseignants en techniques humaines du Cégep de Granby, par la tenue d'un groupe de discussion et d'un questionnaire autoadministré. Car nous souhaitons que les résultats de cette recherche qualitative traduisent « les expériences et les points de vue de ceux qui y participent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 31). En ce sens, les données colligées sont exposées en lien avec les deux objectifs de l'essai. Aussi, les résultats de la compilation des données récoltées seront présentés en concordance avec cadre de référence, dont les trois concepts ont servi de lignes directrices pour la présentation de l'ensemble des résultats.

La première partie décrit les données obtenues lors du groupe de discussion, en lien avec le premier objectif spécifique : concevoir une communauté de pratique d'enseignantes et enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves au Cégep de Granby.

La seconde partie porte sur la présentation des données recueillies à l'aide du questionnaire autoadministré en ligne, qui vise l'atteinte du deuxième objectif spécifique : valider les modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves au Cégep de Granby.

Puis, nous compléterons ce portrait des résultats de notre collecte de données par une brève synthèse avant la dernière section portant sur l'interprétation. Cette quatrième partie présentera les

faits saillants de l'essai, en les regroupant une fois de plus en fonction des concepts du cadre de référence.

1. RÉSULTATS DU GROUPE DE DISCUSSION

Dans cette première partie, nous présenterons d'abord les résultats de la collecte de données obtenus auprès des enseignantes et des enseignants lors de leur participation au groupe de discussion, sous forme narrative et à l'aide d'extraits de conversation (Fortin et Gagnon, 2016). La présentation des résultats du groupe de discussion est organisée en fonction des grands thèmes présentés à la figure 8.

Afin d'assurer la confidentialité des participantes et des participants, nous référons à chacun d'entre eux en utilisant des pseudonymes choisis au hasard. De plus, chaque extrait de conversation est identifié en fonction du numéro de la ligne du verbatim du groupe de discussion (GD.XX).

1.1 Pédagogie de l'inclusion

La première question adressée au groupe de discussion aborde le concept de la pédagogie de l'inclusion et a pour but de connaître les besoins et les difficultés des participantes et des participants à ce sujet. La discussion a mis en lumière leur conception et leurs préoccupations relativement à la pédagogie de l'inclusion.

1.1.1 Conception des acteurs

D'entrée de jeu, les participantes et les participants reconnaissent l'importance de mettre en place des stratégies pour favoriser l'inclusion, pourvu que cela bénéficie à tous les élèves, comme le mentionne Marie-Anne : « *on s'adapte, on le fait pour ces étudiants-là, mais tout le monde en bénéficie* » (GD.168). Tous sont en accord avec la proposition de la chercheuse : « *si on met des choses en place pour les étudiants en situation de handicap ça va être bénéfique pour eux, mais au final, c'est que c'est bénéfique pour tout le monde* » (GD.301). Marie-Anne fait d'ailleurs le lien avec le bien-être en disant « *si je suis capable d'avoir des bonnes stratégies [...] de connaître d'autres façons de faire [et] de m'adapter... d'après moi, tout ça va mener au bien-être des étudiants [...] tous les étudiants* » (GD.998). Marc, quant à lui, croit que pour y arriver, tous les élèves devraient avoir accès à des mesures similaires à celles qui sont accessibles actuellement aux EESH (GD.638) et que c'est en mettant de l'avant « *une gestion de classe minimale* » (GD.1551), que l'on peut favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

Durant le groupe de discussion, Brigitte a mentionné à plusieurs reprises que, dans l'éventualité de la mise en œuvre d'une CoP, il serait préférable de « *dire tous les élèves. [...] [en évitant de] mettre l'accent juste sur les EESH* » (GD.425). Selon elle, le fait de s'en tenir seulement à cette catégorie d'élèves limiterait la participation des enseignants et freinerait la sienne.

1.1.2 Préoccupations des participantes et des participants

Durant le groupe de discussion, les participantes et les participants mentionnent différentes mesures mises en place pour favoriser la réussite des EESH, dont le soutien et la disponibilité à

offrir aux élèves, de même que les façons de favoriser le sentiment d'appartenance. Par exemple, Marie-Anne l'aborde ainsi : *« je pense qu'en adaptant, en pensant à nos évaluations, à nos stratégies [...] puis peut-être par des moyens, concrètement, par département... comment le sentiment d'appartenance [...] amène au bien-être des étudiants dans leur programme respectif »* (GD.983)

Au cours de la discussion portant sur la pédagogie d'inclusion, trois des participantes et des participants relèvent que malgré les préoccupations que leurs collègues et eux-mêmes peuvent avoir face aux mesures à mettre en place pour favoriser la réussite des EESH, leur département n'a pas de modalités formelles de prises en ce sens. Bien qu'ils observent des besoins partagés dans leur département, il n'y a pas *« pas de structure »* (GD.270) de mise en place. Un participant mentionne aussi qu'il lui arrive d'expérimenter de nouvelles pratiques, mais qu'il est *« comme tout seul en vase clos »* (GD.440).

1.1.3 Sujets d'intérêt

Lorsque nous avons questionné les participantes et les participants à savoir *« est-ce que c'est la communauté qui choisit [les sujets] ou est-ce que c'est l'animateur? »* (GD.1272), la majorité s'entendait pour que cela relève de l'ensemble de la communauté. Les personnes présentes au groupe de discussion ont tout de même été en mesure d'identifier des sujets d'intérêts en lien avec la pédagogie de l'inclusion, soit l'équité, l'évaluation, les pratiques pédagogiques, les stages, les limites dans l'aide à fournir, ainsi que l'adéquation des moyens actuels.

D'abord, l'équité, proposée par Marc qui dit « *pour moi, ce n'est pas équitable que de faire passer n'importe qui pour n'importe quel motif selon des droits* » (GD.1027). Le même participant renchérit : « *il y a quelque chose vraiment au niveau de l'équité ou de l'égalité ou de la pression de la société, de notre vision [...] qui nous amène à prendre [...] beaucoup de décisions* » (GD.1040). Il considère que la CoP aurait avantage à réfléchir sur le fait que les enseignantes et les enseignants doivent leur « *objectivité avec les EESH* » (GD.1155), ce pour quoi les autres sont en accord. Tant dans les décisions touchant l'enseignement dans un cours, comme l'explique Sophie :

si on pense aussi que la personne qui démontre de l'ouverture, de la participation en classe, de l'intérêt puis du respect pour les apprentissages qui lui sont fournis, on a confiance en sa progression... versus la personne qui est fermée pis qui est tout le temps accotée sur ses droits, ben tu dis cette personne-là, tu as moins confiance en ses... aux apprentissages qu'elle peut avoir... alors tu as tendance à être plus sévère sur ta correction (GD.1206);

que dans les décisions touchant l'ensemble de la formation, comme l'aborde Émilie : « *est-ce qu'il va être capable de faire la job quand il va sortir? Tu sais parce que je l'ai fait passer parce qu'il avait des besoins... C'est là que ça me rend inconfortable* » (GD.1217).

Ensuite, l'évaluation est suggérée comme sujet par Brigitte et est approuvée par tous les autres (GD.906). Dans ce thème, Marc aborde plus spécifiquement les ajustements dans les modalités d'évaluation : « *Je sais que nous, une tendance actuellement de quelques profs et j'en suis, c'est qu'on doit avoir, mettons, des évaluations, mais avec modalités différentes qui doivent*

vérifier la même compétence » (GD.188). Alors que Brigitte, se questionne par rapport à la rétroaction : « donc comment donné de la rétroaction maintenant, à certaines catégories d'étudiants... justement, quand tu as des difficultés X, c'est sûr que ça se peut que ça ne soit pas terrible qu'est-ce que tu as donné, tu sais... comme performance » (GD.1092).

Par la suite, les participantes et les participants du groupe de discussion mentionnent majoritairement un intérêt à partager sur les pratiques pédagogiques en lien avec la pédagogie de l'inclusion. Brigitte mentionne *« comment améliorer nos stratégies »* (GD.412), Emily parle de *« la diversification [...] [pour] rejoindre un peu les besoins de tout le monde »* (GD.919) et Marie-Anne voudrait *« discuter là-dessus pour savoir comment on met l'accent encore plus avec ces étudiants-là »* (GD.1149). Marc insiste sur le fait de pouvoir échanger sur des pratiques de base de qualité qui devraient être utilisées par tous les enseignants :

il y a une pratique très commune super efficace pour la grande majorité des gens qui est comme... non seulement ce n'est pas valorisé, mais c'est comme de l'acquis... on s'attend à ce que tu fasses ça... c'est normal... alors que tu as une gestion de classe [...] tout va bien, tu réussis à gérer tes affaires, le monde réussissent, ils apprécient ton cours, donc ils ont du bien-être, c'est dans l'inclusion, tu leur fais vivre des réussites, mais ça... c'est comme juste normal, on dirait (GD.1520).

Concernant le sujet des stages, les participantes et les participants jugent ce sujet important à aborder puisqu'il comporte plusieurs aspects et soulève de nombreux questionnements. Alors que Marie-Anne a des préoccupations en *« lien avec les milieux de travail »* (GD.902); Marc

aborde le droit des élèves d'aller en stage « *on ne peut pas prendre cette fille-là pis dire, non avec ce que tu nous as montré en classe, on ne t'envoie pas en stage parce qu'elle a droit à l'éducation, elle a le droit à sa chance...* » (GD.1017), de même que les demandes d'adaptation : « *on a de plus en plus de demandes comme ça. En plus pour adapter les exigences de base comme le nombre d'heures* » (GD.227).

Aussi, le groupe de discussion a unanimement fait mention du besoin d'échanger entre collègues sur les limites dans l'aide à fournir aux EESH. Émily aborde l'aspect de l'employabilité lorsqu'elle mentionne « *en situation d'emploi, vont-ils vraiment être capables d'y arriver. Alors jusqu'où, on essaye de les aider à réussir* » (GD.184). Ce qu'appuie Marc :

j'ai l'impression qu'on essaie de me passer dans la gorge des gens [...] qui ne sont vraiment pas à leur place. [...] Au nom des EESH, des besoins particuliers... on a une personne qui a une personnalité qui [n'est pas adaptée à la relation d'aide] (GD.1009).

Sophie mentionne, quant à elle « *l'impression qu'en tournant tout le temps autour des besoins particuliers qu'on cherche à s'adapter, mais on s'adapte tout le temps... on s'adapte souvent à en réduisant un peu, des fois, nos exigences* » (GD.960).

L'importante mobilisation que nécessite l'inclusion a aussi polarisé les discussions quant aux limites de l'aide à fournir, illustrant l'intérêt que pourrait susciter ce sujet dans une CoP. Par exemple, Marie-Anne souligne « *comment on dépense de l'énergie pour ces étudiants-là versus [...] ceux qui se mobilisent qui sont motivés qui étudient, qui sont présents pis que là tu es en train*

tellement dépenser d'énergie de temps » (GD.1127). Elle ajoute qu'elle note une « espèce de lourdeur pour ces étudiants-là quand [...] tu en as plein d'autres qui sont motivés qui ont moins ton attention » (GD.1130). Un peu plus tard, Émily précise « puis tu donnes et donnes énormément de temps puis souvent c'est ceux-là qui ne finissent pas » (GD.1227), ce qu'approuve deux autres participantes. Par contre, Sophie propose tout de même un point de vue différent :

ton temps peut avoir valu la peine... c'est le genre d'affaire que tu peux te faire sentir jugée dans une communauté des pratiques, mais des fois [...] la personne n'est vraiment pas à sa place [...] on a vu des gens [...] changer énormément parce qu'on les a beaucoup encadrés pis tant mieux, mais il y en a qui fondamentalement ne sont pas dans le bon domaine (GD.1231).

Le dernier sujet est l'adéquation des moyens actuels offerts aux EESH, qui a été proposé par Marc : « *considérez-vous que les modalités actuelles pour les EESH sont suffisantes?* » (GD.612). Il précise : « *parce que tous les EESH ont à peu près [...] le même genre de mesures alors qu'on est déjà en train de se rendre compte que ça [n'a] pas rapport* » (GD.630). C'est d'ailleurs le même participant qui revient plusieurs fois sur l'importance de ce sujet, à ses yeux, dans la pédagogie de l'inclusion. De plus, il reçoit à chaque fois l'aval de la majorité. En plus de remettre en question la pertinence des modalités, il souligne leur nombre : « *Je trouve qu'on met des moyens comme ça a aucun bon sens* » (GD.1059); de même que les contraintes qu'elles imposent aux enseignants : « *Tu ne peux même plus dire [maintenant] que tu n'es pas tout à fait d'accord avec donner un moyen... on dirait que ça ne passe plus* » (GD.1046). Sophie aborde, quant à elle, l'aspect que « *le droit devient limitatif pour le progrès de la personne* » (GD.1256).

1.2 Communauté de pratique

La deuxième question du groupe de discussion touche la CoP et avait pour but de prendre connaissance des modalités souhaitées par les participantes et les participants : « dans le but de partager au sujet des défis liés à l'inclusion des étudiants, comment voyez-vous la mise en œuvre d'une communauté de pratique dans les programmes en techniques humaines afin qu'elle puisse répondre à vos besoins? » (GD. 292). La discussion a permis d'aborder différentes modalités de la CoP, sa composition, les membres, la structure des rencontres, le rôle de l'animatrice ou de l'animateur et le répertoire, ainsi que les règles et valeurs.

1.2.1 Composition de la CoP

Lorsqu'ils sont questionnés sur les modalités souhaitées pour cette CoP, un des premiers échanges porte sur la participation enseignante :

moi je trouve ça intéressant quand on mélange les disciplines, parce que quand on est juste nous, tu sais dans nos réunions, qu'on a régulièrement on en parle de ces situations-là et un moment donné, on revient tout le temps aux mêmes idées. [...]
alors, je trouve que de mélanger différents départements, déjà là, ça nous ouvre...
[...] je trouve que ça c'est important qu'on puisse mélanger les départements
 (Émily, GD.316).

L'ensemble du groupe de discussion abonde en ce sens et ne souhaite pas que la communauté soit formée seulement par discipline. Bien que la proposition faite aux membres du groupe de discussion vise les programmes de techniques humaines, ils affirment à l'unanimité

qu'ils trouvent qu'il s'agit d'une offre restreinte. Brigitte mentionne « *même nos deux [programmes] techniques, je trouve ça assez limité [...] et j'apprécie beaucoup quand on va voir ailleurs* » (GD.746), ce qu'approuve la majorité. Lorsque les éléments qui freinent la participation sont abordés, Marc affirme : « *moi, je pense que je viendrais pareil* » (GD.1320), ce qu'approuve la majorité, puis Brigitte précise : « *mais je trouverais vraiment ça plus intéressant [d'élargir à plus de programmes]* » (GD.1324).

Lors du groupe de discussion, d'autres échanges vont en ce sens et justifient ce désir d'ouverture à tout le personnel enseignant. D'abord, Sophie mentionne que c'est « *parce qu'on n'est pas beaucoup* » (GD.1326) en techniques humaines. Brigitte explique qu'elle trouve enrichissant de pouvoir toucher à la pratique de d'autres, « *avec son vécu de prof, qui est différent du mien* » (GD.1340). Une idée qu'appuient Marc : « *j'aime ça avoir leur point de vue* » (GD.1345) et Marie-Anne : « *oui, son soutien, elle le fait de quelle façon* » (GD.1346).

Toujours dans le cadre de la discussion sur la possibilité d'ouvrir la CoP à tout le personnel enseignant du Cégep, l'idée de former des groupes selon la formation (technique, préuniversitaire, générale) est abordée et que tous appuient les propos de Brigitte : « *Non, moi, pour l'avoir vécu, j'aime ça ouvert. [...] Plus c'est ouvert, mieux c'est* » (GD.1359).

Durant la discussion, le groupe partage, de manière spontanée, leurs différentes positions concernant la participation de membres qui occupent d'autres fonctions que celles d'enseignants. Marie-Anne propose de commencer avec seulement des enseignantes et des enseignants, puis elle relate une expérience vécue dans un groupe d'échange : « *je me sentais comme plus analysée dans son rôle d'intervenante [...] je sentais moins d'échanges* » (GD.797). Elle explique qu'elle craint

que cela apporte trop de protocole et de lourdeur, mais précise que « *ça ne serait peut-être pas un non catégorique* » (GD.804). Par la suite, Brigitte suggère « *qu'ils pourraient être invités sur demande* » (GD.807) et la majorité approuve qu'en fonction d'un besoin, d'un sujet par exemple, la communauté puisse avoir besoin de l'expertise soit d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique ou d'une intervenante ou d'un intervenant. Sophie mentionne

qu'en théorie, une conseillère ou un conseiller pédagogique ça serait sa place dans un groupe de discussion qui porte sur les pratiques pédagogiques [...], mais si ça amène une lourdeur puis qu'il y a un processus qui est plus lourd que le contenu (GD.824)

ce ne serait pas favorable. Tous s'entendent sur le fait qu'une conseillère ou qu'un conseiller pédagogique pourrait prendre part à la CoP, mais qu'il devrait alors en respecter le cadre établi par les enseignantes et les enseignants. Pour ce qui est de le nommer comme animatrice ou animateur, Brigitte explique que dans la culture du collège, « *de nommer un conseiller pédagogique animateur ça freine* » (GD.834), ce qu'approuve de la majorité.

Les discussions abordent l'enjeu de temps que représente la tâche d'animation pour une enseignante ou un enseignant qui doit « *organiser, planifier, animer, avoir un forum, un espace* » (GD.1415). Les autres sont en accord et Marc ajoute que « *des fois, que c'est pour ça que c'est des conseillers pédagogiques qui se retrouvent à animer ce genre de groupe là* » (GD.1418). L'échange qui suit amène l'idée que, sans prendre part à la CoP, la répondante ou le répondant EESH/EBP ou la conseillère ou le conseiller pédagogique, selon les besoins, puisse venir supporter les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre qu'ils souhaitent faire dans leur pratique.

Les participantes et les participants acquiescent à l'idée, mais Marc recadre le rôle de la répondante ou du répondant EESH/EBP et le rôle qu'il pourrait jouer dans la CoP : « *[la répondante EESH/EBP] est prof. Moi, je n'aurais pas de problème qu'elle soit animatrice. [...] Parce que ça fait partie de son mandat et qu'elle est libérée pour ça. Elle est prof là.* » (GD.1426). Tous accueillent à l'unanimité la proposition de Marc.

D'autres éléments concernant la composition de la CoP ont aussi été abordés durant le groupe de discussion, dont sa taille, pour laquelle les membres s'entendent à ce qu'elle soit « *d'un maximum d'une dizaine de personnes* » (GD.1308). Il a été précisé que plusieurs communautés pourraient être formées si plus d'enseignants étaient intéressés à y prendre part.

Les discussions ont aussi mené à la question de l'engagement des membres de la CoP, alors que Marc mentionne « *J'ai l'impression que ça prendrait une forme d'inscription [...]. Du monde qui a le goût de s'engager pour une couple de fois* » (GD.462). Il suggère aussi que « *la première rencontre, ça peut être ouvert vraiment à tous, puis tu vois c'est qui qui a vraiment de l'intérêt, à partir de là, ça peut se décider* » (GD.1365). Marie-Anne aborde l'engagement et ses avantages : « *si je m'engage [...] S'il y a un sujet [qui m'intéresse moins] je viendrais [et] peut-être que finalement de dire... oui ça peut être intéressant puis j'apprends quelque chose à travers ça, c'est sûr* » (GD.1267). Bien que les participantes et les participants hésitent au départ quant à la réponse à cette question, ils en viennent à se rallier à l'idée que le groupe serait fermé, mais que les membres ne perdent pas leur place dans la communauté s'ils s'absentent d'une rencontre. Tous sont en accord lorsque leur proposition est résumée ainsi par la chercheuse : « *c'est que le groupe*

est décidé au départ, dans le fond si jamais il y a des modalités qui font que les gens ne peuvent pas venir, ça va, mais on n'ajoute pas des nouveaux » (GD.510).

1.2.2 Structure des rencontres

Lorsque le groupe discute au sujet du cadre que devrait adopter la communauté de pratique, tous soulignent l'importance qu'elle se déroule selon un cadre souple afin de favoriser la participation et la rétention des membres. Comme le mentionne Marc, « dans une communauté de pratique, il faut qu'il y ait un peu de légèreté malgré tout. Tu sais, moi j'arrive, c'est le code Morin [...] ça se pourrait que la fois d'après, je n'y aille pas » (GD.475). Sophie, quant à elle, fait référence au fait d'éviter de rajouter du travail aux membres de la communauté :

je suis plutôt confortable dans l'informel. [...] Tu sais, de me rendre à la rencontre à la communauté, de présenté un cas que je vais avoir... que je vais avoir pris du temps pour structurer, je ne suis pas sûre que ça va répondre à un besoin. Versus l'exigence que ça va me demander supplémentaire (GD.346).

Marie-Anne et Brigitte échangent aussi sur le fait que l'animation doit se faire de façon structurée, mais flexible, ce sur quoi les autres approuvent : « [Marie-Anne] *Pour ne pas que ça fasse trop protocolaire, de dire le droit de parole [...]* [Brigitte] *Il y a un cadre, mais souple. Bien sûr. [...], Mais il faut qu'il y ait quelqu'un qui gère » (GD.585).*

Les discussions du groupe mènent à l'approbation par tous d'une formule mixte où une partie de la rencontre est dédiée à un thème prédéterminé par la communauté qui dirige le partage des pratiques; l'autre partie de la rencontre est un espace pour discuter d'une problématique

spécifique, sous forme de présentation de cas. Marc exprime que cette formule permet à la CoP d'éviter que « *ça devienne trop théorique ou ça devienne trop vécu, partagé.* » (GD.690). Sophie fait le parallèle avec les méthodes utilisées dans « *les supervisions collectives* » (GD.695) réalisées avec les stagiaires de son programme. Le groupe de discussion est en accord avec Sophie qui mentionne que « *sans nécessairement cibler tel prof telle semaine [...] parce que parfois des fois ça ne répondra pas aux besoins* » (GD.704). Il ne serait donc pas obligatoire pour les membres de présenter une problématique, il serait envisageable que l'animateur communique avec les membres de la CoP avant la rencontre pour vérifier si quelqu'un a un sujet de discussion spécifique. Ainsi l'animatrice ou l'animateur pourra s'assurer de structurer la partie de la rencontre où les membres offrent leur soutien en se basant sur leurs savoirs expérientiels. Selon Sophie : « *fondamentalement, il faut que ce soit aidant. [...] sinon ça alourdit et ça ne nous aide pas parce que pendant ce temps-là, bien on ne travaille pas justement sur nos pratiques* » (GD.878).

Tous s'entendent sur le fait que « *quatre rencontres* » (GD.1296) serait le nombre de rencontre le plus approprié et réaliste, et ce, annuellement, pour une CoP. Marc précise que certaines conditions seront favorables au maintien de la participation à ces quatre rencontres : « *si la communauté est bien faite, puis que le sentiment est bon. Le quatre fois ne te dérangera pas, moi je pense.* » (GD.1507) ce qu'appuie Marie-Anne. À l'avis de tous, la première rencontre revêt un caractère important, puisqu'elle servirait à établir plusieurs paramètres de la CoP dont les besoins des membres, qui « *peuvent être différents [au cours de l'année]* » (GD.1272); ainsi que les sujets à discuter, les règles de fonctionnement, l'horaire, le type de regroupement dans l'éventualité de devoir créer plusieurs groupes (intérêts, disciplines, etc.) (GD.1296 et GD.1370).

Les participantes et les participants discutent ensuite des moments qu'ils jugent les plus opportuns pour tenir ces rencontres en fonction de leur réalité professionnelle. Marie-Anne mentionne que si une rencontre avait lieu dans les premières semaines de la session d'automne, elle ne serait « *pas portée à y aller nécessairement parce que je suis vraiment dans l'action. Chose qui est moins [ma réalité] à l'hiver* » (GD.325). Lorsque questionnée à savoir si elle viendrait dans le cas où la première rencontre avait lieu avant que la session ne commence, Marie-Anne trouve que l'idée est intéressante si elle avait lieu à la suite de la demi-journée institutionnelle, alors que « *souvent, l'après-midi, tu es déjà ici* » (GD.335). À l'inverse, Émily mentionne que ses besoins sont différents : « *je me pose beaucoup plus de questions en fin de session qu'avant que ça commence [...] quand je finis et que je fais le bilan* » (GD.337). À la suite des différents échanges à ce sujet, Marc suggère la planification suivante :

il y a quatre fois dans l'année admettons. Au début de la session, mettons où chacun présente un peu ses moyens, ses stratégies, où il s'en va, pour qu'on apprenne à se connaître... [pour voir] vers quoi on va. Après ça, j'irais vers la 10^e semaine ou quelque chose comme ça. Comment ça va, comment ça fonctionne, c'est quoi votre bilan jusqu'à maintenant, avez-vous fait des ajustements, est-ce qu'il y a des affaires qui n'avaient pas d'allure dans ce que vous aviez mis, chercher du support? Après ça [...] rendu à une 2^e session, une ou deux rencontres encore... je verrais, disons trois-quatre rencontres par année, pas plus, parce qu'un moment donné ça devient trop contraignant pis un peu moins, je trouve que tu ne bâtis pas une communauté (GD.450).

Émily mentionne que « *ce qui me préoccupe [...] c'est de trouver ces moments-là* ». (GD.654) et que le manque de disponibilité serait un frein à la participation à une CoP. Elle souligne l'importance de planifier efficacement le calendrier de rencontres :

peut-être pas faire l'année, mais au moins la session en cours une fois que tout le monde a son horaire, bien c'est quoi les meilleurs [moments]... puis de les placer le plus rapidement possible. Parce que quand on essaie de les placer une semaine d'avance, bien là elle corrige, elle est dans ci, elle est dans ça, puis là finalement ça devient difficile d'y arriver (GD.657).

Ce qu'appuie Marc : « quatre fois...tout le monde ensemble, c'est pas évident, mais j'ai quatre trous dans mon horaire dans une année... des possibilités, j'en ai » (1511).

1.2.3 *Animateur*

Au cours de la rencontre, c'est Brigitte qui aborde la première, le rôle et les tâches de l'animateur :

Ça prend un animateur là, quelqu'un qui gère ça. [...] C'est la personne qui, avant les réunions, lance les sujets... tu sais, il faut vraiment qu'on se repose sur quelqu'un parce que s'il n'y a pas personne qui porte ça, personne ne fait rien. [...] Il ne fait pas juste [annoncer] les réunions là. [L'animateur annonce] les sujets, structure... c'est sûr qu'on parle d'autres choses, les sujets sont là. Il y a quelque chose, par exemple [...] Bon, on parle d'évaluations cette fois-là, l'autre fois on parle de telle affaire. Tu sais, on se prépare en fonction de ça, tu sais, et là on

*échange là-dessus. Il faut vraiment, quelqu'un, je pense... C'est ça qui gère ça...
[...] même après ça qui... [...], elle met les propos [...] les documents. Tu sais...
ça demande un suivi (GD.545).*

Lorsque les propos de Brigitte sont résumés ainsi : « *Alors, un animateur, pour toi est aussi un organisateur et un planificateur en dehors, qui va aller regrouper et aller chercher puis qui offre un cadre, mais souple* » (GD.584), tous confirment qu'ils partagent cette vision du rôle de l'animateur de la CoP. Ils sont du même avis en ce qui a trait aux les tâches d'organisation et de planification, autant avant, pendant qu'après les rencontres. De plus, ils insistent à plusieurs reprises sur l'importance d'offrir un « *cadre plus souple* » (GD.1301).

Marc revient sur l'importance que l'animatrice ou l'animateur respecte le cadre établi par la CoP et assure un partage de pratiques concrètes :

Moi, j'arrive dans un groupe, puis ce qui me freine, c'est que j'arrive là, puis l'animateur c'est quelqu'un qui va me sortir des graphiques à 98 colonnes. Je décolle, c'est assez sûr. Parce qu'on n'est pas sur le plancher des vaches (GD.1433).

À la suite des discussions du groupe, l'idée que l'animatrice ou l'animateur de la CoP puisse changer et que ce rôle ne soit pas obligatoirement assumé par une seule et même personne est proposée aux participantes et aux participants. La majorité est en accord avec cette proposition, dans un contexte où aucune libération ne serait octroyée pour une animatrice ou un animateur

spécifique, ce rôle pourrait être assumé à tour de rôle par les membres de la communauté (GD.1496).

1.2.4 Répertoire

Durant la rencontre, la majorité se dit en accord, avec la création, par la communauté, d'un répertoire favorisant le partage de documents et l'échange entre ses membres. Marie-Anne et Marc mentionnent que cette formule permet d'y partager des documents présentés lors des rencontres de la CoP et que les membres puissent en prendre connaissance lorsqu'ils en ont besoin ou qu'ils sont disponibles (GD.567).

Marc mentionne qu'« *un forum de discussion quelconque* » (GD. 721) pourrait être un moyen utile pour la CoP, afin de permettre des échanges asynchrones entre les membres. Il voit aussi une pluralité dans les fonctions que pourrait avoir un forum :

à la limite un forum de discussion, bien peut-être qu'il y a des gens qui diraient, bien moi je ne peux pas y aller tout l'après-midi, mais je veux quand même faire partie de votre forum de discussion. Alors ça serait une façon d'aller chercher peut-être un groupe qui est plus restreint, puis là ça devient « ce qui se vit ici se vit ici », mais la communauté de pratique pourrait être plus élargie à travers le forum, puis là le forum pourrait devenir un lieu comme de publicité, pour les prochains groupes qui voudraient se mettre en place (GD.737).

De plus, dans l'éventualité où il y aurait plusieurs communautés de pratique, le répertoire partagé ferait que « *tout le monde pourrait avoir ce lieu-là commun quand même* » (GD.1309).

Donc, selon le groupe de discussion le répertoire de la CoP serait « *un espace... un lieu de forum. Un espace où on pourrait aussi déposer des... d'autres choses. Soient issues de la communauté ou en termes de textes, d'articles, d'outils, qu'on peut utiliser et que tout le monde pourrait en bénéficier* » (GD.1304). Cependant, Marc souligne qu'une mauvaise utilisation du répertoire pourrait freiner la participation, « *si ce groupe-là, qui est une discussion, un échange avec ce que mes collègues font, devient un club de lecture* » (GD.857). Tous préconisent l'importance que cet outil soit concret et pratique comme le résume la chercheuse : « *il peut y avoir des choses inspirantes, qu'on peut déposer, qui ne demande pas cette préparation-là pour assister à la communauté* » (GD.884).

Au cours des discussions du groupe, l'utilisation de Facebook (GD.718) a été mentionnée par Marc, mais le type de plateforme qui pourrait être choisi n'a pas été abordé concrètement lors des échanges.

1.2.5 Règles et valeurs

Lorsque le groupe est interrogé à savoir si la CoP devrait avoir des règles, Marc mentionne la « *confidentialité* » (GD.714) et Marie-Anne l'« *ouverture d'esprit* » (GD.714). Plusieurs valeurs ont aussi été mises de l'avant au cours des échanges du groupe de discussion, comme l'empathie et la réciprocité. Marie-Anne ajoute :

Parce que de dire que c'est confrontant, quand tu es rendu à dire, il y a des choses qui n'ont pas marché pis je ne sais pas pourquoi... pis de dire ça, pis d'avoir besoin d'avoir d'autres idées, là tu es dans tes faiblesses d'enseignant, pis de dire qu'il

faut que tu sentes qu'il y a quand même un... [Marc] une empathie... [Marie-Anne] mais tu sais, quelque chose... puis que tu dises oui, c'est réciproque. Oui, il y a un respect là-dedans, dans tout ça (GD.589).

Marc le mentionne aussi à deux autres reprises :

Alors, je trouve que dans communauté de pratique, il y a le mot communauté, et il y a le mot partage, automatiquement je pense que ça prend une certaine réciprocité (GD.462);

je trouve dans une communauté de pratique, il y a des enjeux très très professionnels, mais il y a des enjeux personnels, ça se mélange, parce que tu vas chercher du support, tu vas en donner, tu vas donner ce que tu peux (GD.447).

Les participantes et les participants ont aussi abordé le sentiment d'appartenance et l'importance de « développer un lien » comme le mentionne Émily (GD.666) :

Moi, je pense qu'une communauté de pratique ça doit devenir quelque chose où il doit se créer un certain sentiment, un peu d'appartenance comme on disait tantôt, qui fait en sorte qu'un moment donné je suis à l'aise de nommer ce que je veux nommer. Si je ne suis pas à l'aise de le nommer, puis je ne le nomme pas, bien je suis perdant (Marc, GD.490).

Enfin, toujours selon Marc, le non-jugement devrait être primordial dans la CoP : « c'est important des fois d'être avec des gens qu'on est un peu à l'aise, c'est que je pourrais me faire juger là-dedans, ça serait très facile de me juger » (GD.1190).

1.3 Bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion

La troisième question du groupe de discussion aborde le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion et avait comme objectif de situer les besoins des participantes et des participants à ce sujet. La discussion a permis d'aborder la définition du bien-être, ainsi que leurs connaissances des élèves.

1.3.1 Définition commune

Tout d'abord, lors des discussions touchant le bien-être, Marc fait ressortir un élément qui nous apparaît essentiel, soit l'importance pour la CoP de se doter d'une définition commune : *« j'aimerais ça une rencontre pour définir le bien-être parce que pour moi, le bien-être, ça ne veut pas dire ne pas vivre des émotions négatives »* (GD.1004).

1.3.2 Connaissances des élèves

Lorsqu'il est question de ces connaissances, les participantes et les participants les situent d'abord comme appartenant à une *« nouvelle génération »* (Marc, GD.1076) et qu'il peut parfois être difficile pour les enseignantes et les enseignants de savoir *« qu'est-ce qu'on peut leur dire maintenant... »* (Brigitte, GD.1074) sans affecter *« l'estime de soi »* (Sophie, GD.1077). Par la suite, Sophie soulève la réalité très différente des élèves qui arrivent du secondaire et ceux qui *« sont plus vieux [qui] ont du vécu »* GD.980). Enfin, c'est aussi Sophie qui souligne l'importance de cibler les étudiants performants qui peuvent parfois avoir des besoins :

je trouve qu'on s'attarde beaucoup aux EESH, aux étudiants qui sont plus en difficulté ou qui ont plus de besoins d'encadrement, mais on ne parle jamais de ceux qui [sont] performants et qui ont besoin qu'on les alimente. Il ne faut pas les oublier eux autres. Parce qu'[ils] peuvent s'ennuyer puis décrocher aussi [...] alors il faut comme rendre le cours stimulant pour tous [...] qu'il y ait un cours de haut niveau, mais qui va permettre quand même à l'étudiant qui est plus en difficulté de réussir (GD.946).

1.4 Synthèse de la présentation des résultats du groupe de discussion

En conclusion de la présentation des résultats du groupe de discussion, nous proposons un bref retour sur les données obtenues selon les différents concepts. Dans un premier temps, pour la pédagogie de l'inclusion, nous retenons plusieurs éléments. Dans leur conception, les acteurs accordent une place prédominante au fait que les stratégies adoptées en ce sens devraient se faire au bénéfice de tous les élèves. Ensuite, les participantes et les participants ont des préoccupations en lien avec la pédagogie de l'inclusion, mais il n'existe pas de structure commune pour les partager. Enfin, les participantes et les participants ont identifié six sujets d'intérêt qui pourraient être abordés dans la CoP, en lien avec la pédagogie de l'inclusion.

Dans un second temps, pour ce qui est de la communauté de pratique, les participantes et les participants ont partagé leur opinion sur différentes dimensions de la CoP. D'abord, ils ont donné leur avis sur sa composition, pour laquelle elles et ils ont identifié des lignes directrices, soit de six à dix personnes, appartenant au corps enseignant et pas exclusivement dans la discipline des techniques humaines. Quant à la structure des rencontres et l'animation, alors que les participantes

et les participants ont entre autres souligné l'importance pour l'animatrice ou l'animateur d'établir un cadre souple et flexible favorisant les échanges. Ensuite, pour ce qui est du répertoire partagé, les échanges ont mis de l'avant le désir d'adopter un afin de favoriser le partage et de garder la communauté vivante entre les rencontres, par le biais d'un forum par exemple. Finalement, le groupe a discuté des règles et des valeurs, mettant l'emphasis sur la confidentialité, l'ouverture, le non-jugement et le respect.

Pour terminer, en lien avec le bien-être de l'élève, nous retenons que malgré le fait d'avoir très peu abordé ce concept lors des discussions, les participantes et les participants ont démontré un intérêt d'avoir une définition commune ainsi que des préoccupations en ce qui a trait à leur connaissance des élèves.

2. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ

Les échanges du groupe de discussion ont nourri la réflexion lors de la conception des modalités de mise en œuvre, qui ont ensuite été validées par le biais du questionnaire autoadministré complété dans un deuxième temps par les mêmes participantes et participants. Dans cette section, nous présenterons les résultats obtenus grâce à la passation du questionnaire autoadministré, qui représentent principalement des données quantitatives; l'ensemble des résultats du questionnaire est présenté en annexe Q. Rappelons que le questionnaire était divisé en trois sections, soit une section par concept, que nous reprendrons de nouveau ici. Les résultats issus des questions de type échelle d'évaluation seront regroupés selon les dimensions du concept et présentés sous forme de tableaux. L'échelle utilisée est toujours la même soit : « tout à fait d'accord », « d'accord », « ni en accord ni en désaccord », « pas désaccord », « tout à fait en

désaccord ». Ces questions concernent principalement les modalités de mise en œuvre de la CoP. Le questionnaire compte aussi quelques questions de type classement, choix multiples et case à cocher, qui seront aussi présentés sous forme de tableaux. La présentation des résultats du questionnaire autoadministré est organisée en fonction des grands thèmes présentés à la figure 8.

2.1 Pédagogie de l'inclusion

La première section du questionnaire aborde la pédagogie de l'inclusion et compte 2 questions. Le tableau 10 présente les données obtenues lorsque nous avons demandé dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants sondés sont en accord avec les affirmations proposées en regard de la pédagogie de l'inclusion.

Tableau 10. Conception et préoccupations face à la pédagogie de l'inclusion

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
La pédagogie de l'inclusion ne se limite pas aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap (EESH) puisque tous les élèves devraient bénéficier des mesures mises en place par l'enseignant. Elle permet d'offrir un enseignement de qualité qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves. (<i>n</i> =5)	3	2	0	0	0
L'absence de concertation entre enseignants est un enjeu dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'inclusion. (<i>n</i> =5)	1	4	0	0	0

Puis, à la question suivante, nous avons repris les six sujets d'intérêts en lien avec la pédagogie de l'inclusion, proposés durant les échanges du groupe de discussion et nous avons demandé aux participantes et aux participants de les classer par ordre d'importance, 1 étant le plus important et 6 le moins important. Les résultats présentés au tableau 11 montrent, entre autres, que les pratiques pédagogiques représentent le sujet identifié comme le plus important pour la majorité (n=3), alors que le questionnement touchant l'adéquation des moyens actuels est le second sujet identifié comme étant le plus important (n=2).

Tableau 11. Sujets d'intérêt relativement à la pédagogie de l'inclusion

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Équité	3	5		2	6
Évaluations	4	2		4	5
Méthodes pédagogiques	1	1	1	5	3
Stages	6	3		6	4
Limites dans l'aide à fournir	2	6	3	3	2
Adéquation des moyens actuels?	5	4	2	1	1

2.2 Communauté de pratique

La deuxième section du questionnaire porte sur la communauté de pratique et comme nous l'avons déjà mentionné, cette section est la plus importante du questionnaire, en lien avec l'objectif de valider les modalités de mise en œuvre planifiées. Elle sera présentée à l'aide les grands thèmes

suivants : les objectifs, les participants, la structure, les rencontres, l'animateur, le répertoire et les règles.

2.2.1 Objectifs de la CoP

Deux questions abordent les buts de la CoP, dont les résultats sont présentés dans le tableau 12. La première a permis de confirmer que la mise en place d'une CoP pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion répond à leurs besoins en tant qu'enseignantes et qu'enseignants; alors que deux participantes et participants se disaient tout à fait d'accord, deux autres étaient en accord et un n'était ni en accord ni en désaccord. À la seconde question, la répartition du nombre de répondantes et de répondants est la même (« tout à fait d'accord » (n=2), d'accord (n=2), « ni en accord, ni en désaccord » (n=1) quant à l'énoncé suivant : La CoP vise à améliorer le contexte d'enseignement au quotidien par les échanges, la collaboration et la réciprocité dans l'apprentissage et l'enseignement (Henri, 2005). La communauté vise le perfectionnement des pratiques, sur une base volontaire à partir d'une initiative de recherche et n'a pas d'autres objectifs que de partager et développer des savoirs communs.

Tableau 12. Buts de la CoP

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
La mise en place d'une CoP pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion répond à mes besoins en tant qu'enseignant. ($n=5$)	2	2	1	0	0
La CoP vise à améliorer le contexte d'enseignement au quotidien par les échanges, la collaboration et la réciprocité dans l'apprentissage et l'enseignement (Henri, 2005). La communauté vise le perfectionnement des pratiques, sur une base volontaire à partir d'une initiative de recherche et n'a pas d'autres objectifs que de partager et développer des savoirs communs. ($n=5$)	2	2	1	0	0

Pour ce qui est des avantages de la CoP, le tableau 13 présente les réponses du questionnaire des participantes et des participants qui devaient, parmi une liste de propositions, identifier toutes celles qu'ils considéraient être un avantage à participer à la CoP.

Tableau 13. Avantages de la CoP

	Nombre de répondants ($n=5$)
Influencer la réussite des élèves	4
Briser l'isolement	3
Renforcer l'identité professionnelle	2
Renforcer le sentiment d'appartenance	1
Favoriser le transfert intergénérationnel	1
Modifier les connaissances, les pratiques et les attitudes	4
Développer de nouvelles stratégies	1

2.2.2 Participantes et participants

Nous avons interrogé les participantes et les participants au sujet de la participation à la CoP. Nous présenterons ici les données obtenues en ce sens. D'abord le tableau 14 regroupe cinq questions de type échelle d'évaluation relatives aux modalités de participation à la CoP. Au sujet de la participation dite volontaire, où les membres ont la possibilité se retirer en tout temps, trois participantes et participants se sont dit tout à fait d'accord, une ou un s'est dit d'accord et une ou un autre s'est dit ni en accord, ni en désaccord. Lors de la présentation du portrait du participant idéal de la CoP, à partir de valeurs et attitudes prônées dans une pédagogie de l'inclusion, les participantes et les participants étaient majoritairement d'accord. Ensuite, tous ont été unanimes face à la proposition que la CoP soit composée, d'au plus, 6 à 10 personnes.

La quatrième question présentée dans le tableau 14 aborde la modalité selon laquelle la CoP s'adresserait seulement aux enseignantes et aux enseignants de techniques humaines (TES et TEE). Trois participantes et participants affirment ne pas être d'accord avec cette proposition, alors

que deux ne sont ni en accord, ni en désaccord. La cinquième question propose que la CoP soit offerte à tous les enseignantes et les enseignants intéressés, tous programmes confondus, ce à quoi un participant a répondu « tout à fait d'accord », trois ont répondu « d'accord » et un a répondu « ni en accord, ni en désaccord ».

Tableau 14. Modalités de participation à la CoP

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
La participation est volontaire et il est possible de se retirer en tout temps. (<i>n</i> =5)	3	1	1	0	0
Le participant est ouvert au changement, motivé, curieux et intéressé (CEFRIIO, 2017) à favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion. Il adopte les valeurs inclusives de communauté, de respect et d'entraide. Le participant doit vouloir s'engager dans la construction d'une école inclusive, à poser un regard sur lui-même, sur ses croyances et sur ses valeurs (Rousseau, Prud'Homme et Vienneau., 2015). (<i>n</i> =5)	2	3	0	0	0
La CoP est composée, d'au plus, 6 à 10 personnes. (<i>n</i> =5)	5	0	0	0	0
La CoP s'adresse seulement aux enseignants de techniques humaines (TES et TEE). (<i>n</i> =5)	0	0	2	3	0
La CoP est offerte à tous les enseignants intéressés, tous programmes confondus. (<i>n</i> =5)	1	3	1	0	0

En lien avec la dernière question, dans le cas où la CoP serait pour tous, nous avons demandé aux participantes et aux participants de classer par ordre d'importance (1 étant le plus pertinent, 4 le moins pertinent) des facteurs de regroupements possibles présentés au tableau 15.

Tableau 15. Facteurs de regroupement des enseignants dans une CoP pour tous

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Disponibilités	2	3		4	1
Intérêts partagés	1	1	1	3	2
Disciplines	3	4		2	3
Programmes de formation	4	2	3	1	4

Enfin, les tableaux suivants présentent les résultats de questions de type case à cocher portant sur les rôles que pourraient jouer le conseiller pédagogique et le répondant EESH/EBP au sein de la CoP. Pour ce qui est du conseiller pédagogique (tableau 16), une personne a répondu « *peu importe, les membres du CoP décident de leurs besoins à cet effet* »; une personne n'a pas répondu à la question; deux personnes ont choisi « invité »; alors qu'une personne a choisi « animateur ».

Tableau 16. Rôle du conseiller pédagogique (CP)

	Nombre de répondants ($n=5$)
Animateur	1
Participant	0
Invité	2

Pour ce qui a trait au répondant EESH/EBP abordé au tableau 17, un participant a identifié « participant », un participant a répondu « animateur » et trois participants ont choisi « invité ».

Tableau 17. Rôle du répondant EESH/EBP

	Nombre de répondants ($n=5$)
Animateur	1
Participant	1
Invité	3

2.2.3 *Structure*

Tel que le montre le tableau 18, sept questions de type échelle de Likert portent sur la structure souhaitée, en termes de modalités de fonctionnement, par les participantes et les participants pour la CoP.

Tableau 18. Modalités de fonctionnement de la CoP

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
Les rencontres de la CoP sont structurées selon un cadre souple d'animation (excluant le code Morin, par exemple). (n=5)	2	3	0	0	0
Les sujets abordés durant les rencontres de la CoP sont choisis par les participants en fonction de leurs besoins et intérêts. (n=5)	5	0	0	0	0
La formule proposée est « mixte » soit des discussions autour d'un sujet proposé, puis des échanges à partir d'une problématique rencontrée par un enseignant. (n=5)	5	0	0	0	0
Le groupe est fermé, les participants intéressés s'engagent selon l'horaire établi par le groupe. (n=5)	3	2	0	0	0
Les membres n'auront pas toujours le même niveau d'engagement, ce qui peut aussi faire varier et évoluer la participation dans le temps (Wenger, McDermott et Schyder, 2002). (n=5)	2	3	0	0	0
Les rencontres de la CoP ont lieu avec les membres qui peuvent et veulent être présents. (n=5)	2	3	0	0	0
Les membres qui sont absents, à court ou à long terme, ne perdent pas leur rôle de membre de la communauté. (n=5)	1	3	1	0	0

D'abord, tous étaient majoritairement d'accord avec la modalité que l'animation se fasse selon un cadre souple. Ensuite, la proposition voulant que les sujets abordés durant la CoP soient déterminés en fonction des besoins et intérêt des membres a fait l'unanimité chez les participantes et les participants; tout comme la formule mixte proposée, soit des discussions autour d'un sujet proposé, puis des échanges à partir d'une problématique rencontrée par un enseignant. À la quatrième question, les résultats montrent que le groupe est majoritairement d'accord avec l'idée que le groupe soit fermé et que les membres intéressés s'engagent selon l'horaire établi par le groupe. Tous sont aussi majoritairement d'accord avec le fait que les membres n'auront pas toujours le même niveau d'engagement, ce qui peut faire varier et évoluer la participation dans le temps, ainsi que l'idée que les rencontres de la CoP auront lieu avec les membres qui peuvent et veulent être présents. Finalement, face à la modalité proposant que les membres qui sont absents, à court ou à long terme, ne perdent pas leur rôle de membre de la communauté, une personne s'est dit tout à fait d'accord, trois personnes se sont dit d'accord, alors qu'une personne s'est dit ni en accord, ni en désaccord.

2.2.4 Les rencontres

À partir d'une question de type échelle de Likert, nous avons proposé aux participantes et aux participants une modalité de mise en œuvre concernant les rencontres de la CoP; soit que celles-ci aient lieu à raison de quatre rencontres de deux heures, par année, à raison de deux rencontres par session. Ainsi le calendrier des rencontres serait établi en fonction de disponibilités communes à l'intérieur des plages horaires de travail. Comme l'illustrent les résultats présentés au

tableau 19, un participant est tout à fait d'accord avec cette proposition, alors que les quatre autres sont d'accord.

Tableau 19. Rencontres

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
La CoP a lieu à raison de 4 rencontres de 2 heures, par année, soit 2 rencontres par session. Le calendrier des rencontres est établi en fonction de disponibilités communes à l'intérieur des plages horaires de travail. ($n=5$)	1	4	0	0	0

2.2.5 L'animateur

Dans le questionnaire autoadministré, deux questions portaient sur le rôle d'animateur de la CoP. D'abord, le tableau 20 présente les résultats d'une question à choix multiples, alors que les participantes et les participants étaient invités à identifier toutes les tâches jugées pertinentes que devrait remplir l'animateur de la CoP.

Tableau 20. Tâches de l'animateur de la CoP

	Nombre de répondants (<i>n</i> =5)
Organiser les rencontres en fonction des disponibilités des participants	5
Animer les rencontres afin de favoriser les échanges, de même que l'établissement et le maintien d'un climat de confiance pour tous les participants	5
Rendre disponibles pour tous les participants les documents, informations et ressources proposées durant les rencontres de la CoP	2
Rendre accessible en ligne, suite aux rencontres, les différentes références mentionnées lors de la CoP	2
Inviter des participants occasionnels selon les besoins et les demandes des participants	2
Assurer la confidentialité des propos échangés au sein du groupe.	3
Assurer la reddition de compte à la Direction, dans le cas où une allocation serait octroyée pour le projet de la CoP, tout en préservant la confidentialité des personnes et des propos échangés	4
Rendre compte ou partager les activités de la CoP dans le Cégep et dans le réseau de l'éducation	3
Mettre en place, en collaboration avec les participants, une structure de relève pour assurer la pérennité du groupe en cas d'absence.	3

Nous avons demandé aux participantes et aux participants leur niveau d'accord concernant la modalité proposant que le rôle d'animateur soit attribué en alternance entre les participants disponibles et intéressés, dans le cas où aucune allocation n'est disponible pour libérer un enseignant. Le tableau 21 montre les résultats obtenus, soit un répondant est tout à fait d'accord, trois sont d'accord et un n'est pas d'accord.

Tableau 21. Partage du rôle d'animateur

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
Dans le cas où aucune allocation, sous forme de libération dans la tâche pour un projet pédagogique, n'est disponible pour libérer l'animateur, le rôle est attribué en alternance entre les participants disponibles et intéressés. ($n=5$)	1	3	0	1	0

2.2.6 Le répertoire partagé

Le questionnaire autoadministré proposait trois questions au sujet du répertoire partagé de la CoP. Les résultats des deux premières questions, de type échelle d'évaluation, sont présentés au tableau 22. D'abord, les participantes et les participants se sont prononcés sur ce que représente le répertoire partagé, soit

Un espace de partage virtuel accessible à tous les membres de la communauté est créé sur une plateforme virtuelle. On y retrouve des articles, des outils, des histoires, des actions ou des concepts créés ou adoptés par la communauté. Un forum est aussi mis en place pour permettre les échanges en dehors des rencontres de la CoP.

Deux participants étaient tout à fait d'accord, deux autres étaient d'accord et un seul n'était ni en accord ni en désaccord avec cette représentation. Ensuite, nous avons proposé que le

répertoire en ligne soit disponible pour tous les enseignants du Cégep intéressés, même s'ils ne font pas partie de la CoP; ce à quoi trois participants étaient tout à fait d'accord et les deux autres n'étaient ni en accord, ni en désaccord.

Tableau 22. Répertoire partagé

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
Un espace de partage virtuel accessible à tous les membres de la communauté est créé sur une plateforme virtuelle. On y retrouve des articles, des outils, des histoires, des actions ou des concepts créés ou adoptés par la communauté. Un forum est aussi mis en place pour permettre les échanges en dehors des rencontres de la CoP. (<i>n</i> =5)	2	2	1	0	0
Le répertoire en ligne est disponible pour tous les enseignants du Cégep intéressés, même s'ils ne font pas partie de la CoP. (<i>n</i> =5)	3	0	2	0	0

La troisième question liée au répertoire partagé est à choix multiples et porte sur les plateformes qui pourraient être utilisées à cet effet. Le tableau 23 présente les résultats obtenus lorsque nous avons demandé aux participantes et aux participants d'identifier toutes celles qu'ils seraient à l'aise d'utiliser pour le répertoire en ligne de la CoP.

Tableau 23. Plateformes pour le répertoire partagé

	Nombre de répondants ($n=5$)
Moodle	1
Office 365	4
Google Drive	3
Facebook	3

2.2.7 Les règles

Comme le montre le tableau 24, les participantes et les participants étaient majoritairement en accord avec la modalité voulant que lors de la première rencontre de la CoP, ses membres se dotent de règles de fonctionnement établies en fonction de leurs besoins.

Tableau 24. Règles

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
La CoP se dote de règles de fonctionnement déterminées par les participants lors de la première rencontre, en fonction de leurs besoins. ($n=5$)	3	2	0	0	0

2.3 Bien-être de l'élève

Finalement, la section portant sur le bien-être des élèves comporte une seule question, de type échelle d'évaluation, divisée en deux sous-questions qui sont présentées au tableau 25. Pour la première, où nous proposons que dès sa première rencontre, la CoP se dote d'une définition commune du concept de bien-être; les données montrent qu'un participant est tout à fait d'accord, que deux participantes ou participants sont d'accord, alors que deux participantes ou participants ne sont ni en accord, ni en désaccord avec la suggestion. Lorsqu'il est suggéré que la CoP s'assure d'actualiser ses connaissances sur la réalité et les besoins des élèves aujourd'hui, les données obtenues montrent que tous sont majoritairement d'accord avec cette orientation.

Tableau 25. Définition du bien-être et besoins des élèves

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
	n	n	n	n	n
La CoP doit, dès sa première rencontre, se doter d'une définition commune du concept de bien-être. (<i>n</i> =5)	1	2	2	0	0
La CoP doit s'assurer d'actualiser ses connaissances sur la réalité et les besoins des élèves d'aujourd'hui. (<i>n</i> =5)	3	2	0	0	0

Pour conclure cette section sur la présentation des résultats, il importe de rappeler que le questionnaire autoadministré a permis aux répondantes et répondants de valider les modalités de

mise en œuvre de la CoP planifiées à partir du groupe de discussion. Dans un premier temps, les données concernant la pédagogie de l'inclusion montrent une vision commune quant aux conceptions et préoccupations relatives à ce concept. De plus, un classement des sujets d'intérêts a été établi selon les préférences des participantes et des participants.

Dans un deuxième temps, nous retenons que la section portant sur la CoP est celle comportant le plus de résultats, considérant la validation des modalités de mise en œuvre. Les participantes et les participants ont pu partager leur opinion sur les objectifs de la CoP, où généralement ils et elles sont assez d'accord sur ses buts. Aussi, influencer la réussite des élèves et modifier les connaissances, les pratiques et les attitudes sont les deux avantages ayant récolté le plus de voix. Globalement, les résultats montrent une vision assez commune des participantes et des participants concernant les modalités de participation, de fonctionnement et de rencontre que devrait adopter la CoP. Les résultats ont aussi permis d'esquisser un portrait des attentes face aux tâches de l'animateur, au répertoire partagé, de même qu'aux règles de la CoP.

Dans un troisième temps, nous retenons des résultats liés au bien-être de l'élève que les participantes et les participants partagent un point de vue similaire de la nécessité d'actualiser les connaissances de la réalité des élèves, mais que le portrait est plus divisé quant à l'importance de se doter d'une définition commune du bien-être.

3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Tel que souhaité, les résultats du groupe de discussion et du questionnaire viennent se compléter. Ainsi dans le groupe de discussion, certains sujets ont été abordés en profondeur, alors

que d'autres l'ont moins été. Aussi, il est arrivé que certaines personnes se soient plus ou moins exprimées sur certains aspects. Donc, le questionnaire a permis de boucler la validation de la planification des modalités de mise en œuvre de la CoP, en donnant un espace à chacun pour se prononcer. La présente section propose une synthèse de l'ensemble des résultats de la collecte de données.

3.1 Pédagogie de l'inclusion

Lors des échanges du groupe de discussion, les participantes et les participants ont beaucoup insisté sur le fait que la CoP ne devrait pas seulement porter sur les EESH. C'est pour cette raison que nous avons formulé la proposition suivante dans le questionnaire : La pédagogie de l'inclusion ne se limite pas aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap (EESH) puisque tous les élèves devraient bénéficier des mesures mises en place par l'enseignant. Elle permet d'offrir un enseignement de qualité qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves.

Les résultats du questionnaire ont permis d'appuyer et de clarifier cette dimension, alors que tous étaient majoritairement d'accord avec la proposition. De plus, les échanges du groupe de discussion suggéraient l'idée que l'absence de concertation entre enseignants est un enjeu dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'inclusion. Nous l'avons donc intégrée au questionnaire et les données obtenues appuient cette affirmation. Les participantes et les participants du groupe de discussion avaient nommé six sujets d'intérêt en lien avec la pédagogie de l'inclusion, sans nécessairement les prioriser. En le reprenant dans le questionnaire, nous avons donc pu obtenir un classement où les méthodes pédagogiques sont identifiées comme le sujet ayant le plus d'intérêt.

Viennent ensuite, dans l'ordre, l'adéquation des moyens actuels, les limites dans l'aide à fournir, l'évaluation, l'équité et les stages.

3.2 Communauté de pratique

Il s'agit du concept ayant été le plus abordé au cours de la consultation, en lien avec la place centrale qu'il occupe dans les objectifs de l'essai. Les réponses du questionnaire autoadministré ont permis de bonifier des éléments moins présents dans le groupe de discussion, sinon de confirmer ou non les opinions exprimées.

Par exemple, tant les données du groupe de discussion que celles du questionnaire attestent des réserves des participants et des participantes quant au fait de former une communauté de pratique qui s'adresserait uniquement au personnel enseignant des techniques humaines. Leurs réponses ont permis de confirmer qu'ils préfèrent que la CoP soit offerte à tout le personnel enseignant, sans contrainte par programme. Néanmoins, toujours en regard de la participation, les deux collectes de données illustrent la position mitigée du groupe par rapport au rôle que le conseiller pédagogique et le répondant EESH/EBP pourraient jouer dans la CoP. Les avis sont très partagés tant pour un que pour l'autre. Certains les voient dans un rôle d'animateur, d'autres de participant ou encore d'invité.

Les réponses des participantes et des participants au questionnaire confirment les points de vue exprimés durant leurs échanges, concernant le but de la CoP, de même que le nombre, la fréquence et la durée des rencontres. De plus l'ensemble des données recueillies confirme

l'adoption d'une structure offrant un cadre d'animation souple et flexible, dans une CoP penser en fonction des besoins de ses membres.

Ensuite, puisque les réponses à la proposition évoquée durant le groupe de discussion, concernant la possibilité d'alterner le rôle d'animation entre les membres dans l'éventualité où il n'y aurait pas d'allocation, étaient plus ou moins claires; elle a été reprise dans le questionnaire. Les réponses obtenues ont donc permis de clarifier l'opinion des participantes et des participants à ce sujet. En terminant, les réponses du questionnaire ont aussi permis de compléter certains des éléments discutés, mais pour lesquels tous ne s'étaient pas exprimés, comme pour le choix de la plateforme à utiliser pour le répertoire partagé.

3.3 Bien-être de l'élève

En ce qui a trait au bien-être de l'élève, il nous apparaît que les résultats du groupe de discussion et du questionnaire, bien que limités, apportent principalement comme éclairage que ce concept reste méconnu en enseignement supérieur, d'où l'importance de sa place au cœur de la CoP. Ainsi, le fait de se doter d'une définition commune du bien-être de l'élève avait été invoqué par un seul participant lors du groupe de discussion. Le questionnaire a permis de confirmer que trois participants sont en cette faveur, mais que deux restent silencieux à ce sujet. Aussi, la position du groupe de discussion quant à l'importance d'actualiser les connaissances sur la réalité et les besoins des élèves d'aujourd'hui avait été plus ou moins définie, alors que le questionnaire autoadministré a permis d'obtenir une vision plus claire, puisque tous étaient majoritairement d'accord.

4. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous interpréterons les résultats avec la logique inductive délibératoire, car comme le souligne Savoie-Zajc (2011) cela consiste à « utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse » (p. 138). Le tout est en cohérence avec les deux objectifs spécifiques de cet essai qui visaient la conception et la validation de la planification des modalités de mise en œuvre d'une CoP pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

4.1 Vers une pédagogie de l'inclusion inclusive pour tous

Lorsqu'il est question de pédagogie de l'inclusion, plusieurs auteurs soutiennent que les changements apportés en soutien aux EESH ont des effets bénéfiques pour tous les élèves (Barile et al., 2012; Nguyen et al., 2006; Raymond, 2012a, 2012b; Rousseau, 2015; Rousseau et al., 2013). Les données obtenues lors de cette consultation ont amené un résultat inattendu au départ soit l'importance accordée par les participantes et les participants au fait que l'adoption de pratiques inclusives doit définitivement se faire au bénéfice de tous leurs élèves. Nous croyons qu'il s'agit d'un aspect incontournable qui sera au coeur de la planification des modalités de mise en œuvre.

Les participantes et les participants interrogent les pratiques actuellement mises de l'avant par le collège, alors que les résultats témoignent de questionnements au regard des thèmes relatifs à la pédagogie de l'inclusion. Parmi ceux-ci, il y a le fait d'avoir des stratégies plus adaptées, ce qui est directement en lien avec travaux portant sur les principes de l'éducation adaptée (Bergeron

et al., 2011; Legendre, 2005; Paré et Trépanier, 2015; Rousseau et al., 2013), qui soulignent entre autres l'importance de différencier l'enseignement.

Également, à travers les résultats, la pédagogie de l'inclusion est abordée en regard de la perception des enseignantes et des enseignants face à leurs pratiques inclusives, qui selon Rousseau (2015) joue un rôle primordial dans la réussite de son implantation. Les propos des participantes et des participants sont similaires à ceux rapportés par B. La Grenade et Trépanier (2017), alors qu'ils constatent eux aussi que certains s'en tiendront au rôle convenu et contesteront la nécessité de s'adapter à cette nouvelle réalité; d'autres diversifieront et même modifieront leurs stratégies pédagogiques pour répondre aux divers besoins des EESH. De plus, l'analyse des données suggère un résultat nouveau en lien avec leurs impressions de la pédagogie de l'inclusion. Alors que l'effet de l'augmentation de la clientèle EESH sur la tâche enseignante est bien documenté, B. La Grenade et Trépanier (2017) abordent peu l'impression de surcharge de travail que peut représenter la mise en œuvre de mesures inclusives, ainsi que le manque de soutien concret; des éléments que les participantes et les participants identifient comme des limites à l'adoption de cette pédagogie.

4.2 La CoP : une structure adaptée pour le partage de pratique

La communauté de pratique ressort comme une structure qui répondrait aux besoins de la majorité des participantes et des participants de notre collecte de données. Ils ont été appelés à se prononcer sur plusieurs modalités et l'analyse des résultats nous a permis de dégager les éléments à mettre au cœur de la planification de sa mise en œuvre.

Les résultats soulignent l'intérêt des participantes et des participants à cette forme de collaboration, par contre ils émettent quelques bémols sur la tendance collégiale qui se définit souvent de manière très organisée et guidée par la direction. Ils soulignent l'importance pour eux de développer un lieu d'échange basé sur une structure informelle. La CoP a pour objectifs d'apprendre (Wenger et al., 2002), de partager et développer des savoirs communs, car comme le mentionne Tremblay (2005), elle ne devrait pas avoir de résultats précis à livrer à l'organisation ni faire de la reddition de compte. Les résultats mettent aussi de l'avant le souhait d'adopter, lors de cette étape de mise en œuvre une configuration flexible; en concordance avec les propos de Henri (2005) qui mentionne que « plutôt que de se centrer sur la volonté de tout prévoir et de tout planifier avec justesse et exactitude, le design de communauté se concentre sur la stimulation de la participation active » (p. 6). Wenger et al. (2002) suggèrent qu'il peut y avoir différents niveaux de participation à la CoP, étant idéalement sur une base volontaire, ce qui va dans le même sens que les réponses des participantes et des participants qui favorisent l'engagement dans un groupe fermé, mais gardant une structure ouverte.

Les résultats démontrent aussi que les participantes et les participants souhaitent discuter de leurs pratiques enseignantes (Leclerc et Labelle, 2013) afin de construire des savoirs basés sur leur domaine de connaissances représenté par l'« ensemble d'enjeux, de défis et de problèmes rencontrés » (Henri, 2005, p. 4) dans l'exercice de leur profession. Tous sont unanimes, avec l'idée que les sujets abordés soient choisis par les membres et apportés selon une formule mixte, alternant entre des discussions sur un thème proposé et des échanges à partir d'une problématique rencontrée par un enseignant. Ces modalités sont en cohérence avec l'essence même de la communauté de pratique qui se veut un lieu de partage des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et

des meilleures pratiques (Wenger et al., 2002); entraînant des répercussions positives sur les connaissances, les pratiques, les attitudes et les habiletés de ses membres (Bouchamma et Michaud, 2013).

Parmi les buts de la CoP identifiés dans la recension d'écrits, nous retrouvons entre autres ceux-ci : réduire l'isolement, surmonter les défis rencontrés et améliorer la pratique (Leclerc et Labelle, 2013) afin d'améliorer les conditions d'exercices de la profession au quotidien (Henri, 2005). Nous croyons que ces éléments expliqueraient les résultats inattendus que nous avons obtenus, qui pointent vers l'importance, pour les participantes et les participants, que la CoP soit mise en œuvre par et pour des enseignantes et des enseignants, pour former un groupe « homogène » (Gouvernement du Québec, 2017). En ce sens, la majorité des participantes et des participants croient que le rôle d'animateur doit revenir à une enseignante ou un enseignant. Ils suggèrent cependant que les conseillers pédagogiques ou autres acteurs puissent participer à la CoP à titre d'intervenants externes, en fonction de l'analyse des besoins (Gouvernement de l'Ontario, 2017). Le fait de confier ce rôle multiple et important (Association québécoise des Centres de la petite enfance [AQCPE], 2008; Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO], 2005) de l'animation à une enseignante ou un enseignant est notamment en lien avec les particularités de la tâche et du rythme propre au collégial. D'ailleurs, les résultats suggèrent que plusieurs personnes pourraient partager ce rôle (Gouvernement du Québec, 2017) en fonction de l'intérêt et des disponibilités. Rappelons que l'animateur ne se doit pas d'être « un expert du contenu » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 14), mais il doit voir à ce que la CoP évolue bien, en favorisant la participation, les échanges et la contribution des membres pour ultimement mener à un fonctionnement autonome (Association québécoise des Centres de la petite

enfance, 2008). Il est à noter que les résultats démontrant le souhait de développer une CoP réservé au personnel enseignant s'inscrivent en cohérence avec de nombreux avantages reconnus, comme le bris de l'isolement, le renforcement de l'identité professionnelle et du sentiment d'appartenance, ainsi que le soutien au transfert intergénérationnel (Bouchamma et Michaud, 2013; Tremblay, 2005).

4.3 Bien-être de l'élève : une dimension à explorer

Le bien-être est un sujet ayant été exploré sur la pointe des pieds par les participantes et les participants. Le peu de données obtenues semble faire écho au fait que les participantes et les participants sont peu à l'aise avec ce concept qui demeure souvent abstrait. D'ailleurs, alors que les auteurs reconnaissent que ce concept reste encore difficile à définir (Laguardia et Ryan, 2000; Rousseau et Espinosa, 2018), les résultats demeurent muets sur ce que représente ce concept pour les participantes et les participants. Cependant, lorsqu'il est question d'actualiser les connaissances par rapport au portrait des élèves actuels et à leurs besoins des élèves, les participants sont unanimement d'accord sur la nécessité de cette démarche au sein de la CoP. Force est de constater qu'encore peu d'écrits sont disponibles pour décrire la réalité propre à cette nouvelle génération de collégiennes et de collégiens. Néanmoins, plusieurs auteurs (Archambault et Olivier, 2018; Capron Puozzo, 2018; Dionne et Bergevin, 2018; Dumont, 2018a, 2018b; Dumont et Rousseau, 2016; Heutte, 2011; Kozanitis, 2015; Laguardia et Ryan, 2000; Lessard, 2018; Rousseau, 2018a, 2018b; Rousseau et Espinosa, 2018; Vianin, 2018; Viola, 2018) abordent les déterminants du bien-être à l'école ainsi que les besoins des élèves, ce qui s'avère un bon point de départ pour aborder

cette thématique avec des enseignantes et des enseignants du collégial préoccupés par la réussite de leurs élèves.

CONCLUSION

1. RETOUR SUR LE PROJET

La problématique a exposé le contexte dans lequel cet essai s'inscrit en décrivant les enjeux de l'augmentation de la clientèle étudiante en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial et plus spécifiquement dans les programmes techniques du Cégep de Granby. Il présente aussi l'absence de structure commune pour soutenir les enseignantes et les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques.

Notre deuxième chapitre présentait notre cadre de référence, qui a permis de définir les trois concepts servant d'assise à notre essai : la pédagogie de l'inclusion, le bien-être des élèves et la CoP. Il a aussi permis de mettre de l'avant les liens qui unissent ces concepts et qui menaient aux objectifs poursuivis : 1) concevoir une communauté de pratique d'enseignantes et enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves au Cégep de Granby, et 2) valider les modalités de mise en œuvre de cette communauté de pratique.

Notre troisième chapitre a permis d'exposer et de justifier nos différents choix méthodologiques en lien avec les objectifs spécifiques formulés. La première partie portait sur le type de recherche réalisée, où nous présentons la posture épistémologique interprétative, notre approche méthodologique qualitative ainsi que le type d'essai réalisé. Dans la deuxième partie, nous avons présenté les caractéristiques des participantes et des participants ainsi que les activités de recrutement projetées. Dans la troisième partie, le déroulement prévu de la recherche développement a été expliqué et justifié. La quatrième partie portait sur les techniques et

instruments pour les collectes de données qui ont été effectuées auprès de cinq enseignantes et enseignants en techniques humaines du Cégep de Granby. La cinquième partie portait sur la démarche d'analyse utilisée, alors que la sixième partie décrivait les différents moyens pour assurer la rigueur et la scientificité du projet de recherche. Enfin, la septième partie a permis de formuler les considérations éthiques au cœur de l'essai.

Le quatrième chapitre de cet essai a présenté les données recueillies grâce à un groupe de discussion, qui a permis de concevoir la planification des modalités de mise en œuvre; ainsi que d'un questionnaire autoadministré, qui a servi à valider cette opérationnalisation. Les données du groupe de discussion sont qualitatives et ont été présentées à l'aide d'extraits de cet échange entre les participantes et les participants. En contrepartie, les données du questionnaire autoadministré sont majoritairement quantitatives et ont été présentées à l'aide de tableaux. Après une brève synthèse, les résultats ont été interprétés relativement aux objectifs et aux trois concepts du cadre de référence, ayant servi de fil conducteur durant l'ensemble de l'essai. Nous en avons dégagé trois constats qui sont le cœur même de la conception de la CoP : 1) d'abord, qu'elle prône une pédagogie de l'inclusion inclusive pour tous, 2) ensuite, qu'elle représente une structure adaptée pour le partage de pratique, 3) enfin, que le bien-être de l'élève reste une dimension à explorer pour les enseignantes et les enseignants du collégial.

2. LIMITES DE L'ESSAI

D'abord, il est essentiel de préciser que le présent essai n'avait pas pour but de déterminer les mesures qui devraient être mises en place pour favoriser le bien-être de l'élève dans les techniques humaines au Cégep de Granby. L'objectif était plutôt de mettre en lumière l'importance

du bien-être de l'élève comme un des facteurs qui contribue à la réussite éducative, afin d'encourager l'adoption de pratiques éducatives favorisant l'ouverture du dialogue entre enseignantes et enseignants dans la « prise en compte des besoins des élèves » (Rousseau et Espinosa, 2018, p. 301). Les contraintes que représente un essai de maîtrise font que ce projet se limite à la conception et à la validation de la planification des modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique, mais qui, nous l'espérons, pourra être expérimentée dans un futur proche.

Ensuite, il nous est possible d'identifier une autre limite, relative cette fois à notre échantillon, soit le fait que les commentaires sont ceux des participantes et des participants, enseignantes et enseignants en techniques humaines d'un seul collège. La validation revêt un caractère local et représente une seule expérimentation de développement, ce qui peut aussi venir « diminuer la légitimité de la recherche développement aux yeux de ceux qui associent la recherche à la quête d'éléments universels et généralisables de savoirs » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 54). En effet, en raison de l'unicité de l'expérience de développement réalisée par cet essai et de l'échantillon composé de « volontaires » (Beaud, 2016, p. 263), « il est difficile d'en dégager des principes généralisables » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 54).

De plus, le fait que nous soyons enseignante dans un des départements de techniques humaines du Cégep de Granby représente aussi une limite. Par exemple, les réponses à la première question du questionnaire du groupe de discussion ont pu être teintées de désirabilité en lien avec les fonctions occupées. Aussi, bien que nous ayons adopté une position neutre lors du groupe de discussion, le fait de travailler avec les participantes et les participants peut avoir créé quelques inférences, alors que nos conceptions personnelles ont pu influencer certaines de nos propositions.

3. RETOMBÉES DE L'ESSAI

Les résultats de cet essai apportent des regards pluriels sur la pertinence d'établir une communauté de pratique pour favoriser le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion. Cette démarche a permis d'enrichir la vision de la chercheuse et nous espérons qu'elle en fera de même pour la communauté.

Puisque le cadre de l'essai nous a restreint à la conception de la CoP, nous croyons que les retombées les plus concrètes seront la mise en œuvre d'une CoP basée sur la pédagogie de l'inclusion et visant à favoriser le bien-être de l'élève au Cégep de Granby.

Nous croyons que la communication des résultats du présent essai auprès de la communauté enseignante du collégial permettra de soutenir, dans un premier temps, l'adoption de pratiques axées sur la pédagogie de l'inclusion pour favoriser le bien-être de tous les élèves; puis dans un second temps, la mise en œuvre de CoP pour partager sur ces pratiques. L'effet le plus important que pourrait avoir cet essai est pour nous de réussir à sensibiliser le plus d'enseignantes et d'enseignants du collégial à l'importance de prendre en considération les besoins de tous les élèves et d'adopter des pratiques éducatives de qualité pour tenter d'y répondre. Force est de constater que nous sommes loin d'être seule dans cette quête et que beaucoup de membres de la communauté enseignante comptent des savoirs basés sur leur expérience. Alors il nous apparaît essentiel de créer des lieux pour pouvoir les partager, afin que tous ensemble, nous puissions apprendre les uns des autres, pour soutenir la réussite éducative.

Puisque l'essence même de la communauté de pratique est de construire ensemble des pratiques à partir des savoirs basés sur leur expérience aux bénéfices de tous; pour terminer cet essai, permettez-nous de citer un proverbe africain, qui donne un sens à ce projet et nous lance vers l'avenir : « Tout seul on va plus vite. Ensemble on va plus loin » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 35).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 11-33). Saint-Laurent, Canada : ERPI. (Ouvrage original publié en 2000)
- Association québécoise des Centres de la petite enfance [AQCPE] (2008). *Guide d'animation des communautés de pratique en centres de la petite enfance et bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial*. Repérer à https://www.aqcpe.com/content/uploads/2016/08/odysee-guide-danimation-des-cdp_couleur.pdf
- Archambault, I. et Olivier, E. (2018). L'engagement des élèves à l'école. Définir et intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 31-45). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- B. La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 4-11.
- Barile, M., Nguyen, N. M., Havel, A. et Fichten, S. C. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous! *Pédagogie collégiale*, 25(4), 20-22.

- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*, (p. 16-30). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Beaud, J. P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 251-286). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec (Ouvrage original publié en 1984).
- Beaumont, J. et Lavallée, C. (2012). L'enseignant-ressource : « un prof qui parle aux profs ». *Pédagogie collégiale*, 25(4), 27-31.
- Beaupré, P., Landry, L. et Trétreault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 252-267). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2004)
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Lerclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 199-218). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2004)

- Belleau, J.(2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*. Québec, Canada : CAPRES. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Bodrova, E. et Leong, J. D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie*, 41(2), 178-195.
- Breault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), p. 729-751.
- Capron Puozzo, I. (2018). Une stratégie gagnante pour le bien-être à l'école. Développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 109-123). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO]. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation des communautés de pratique intentionnelles. Travailler, apprendre et collaborer en réseau*. Repérer à <https://cefrio.qc.ca/media/1477/guide-animation-communautes-de-pratique-intentionnelles.pdf>

Cégep de Granby. (2017). *Politique d'éthique en recherche sur les êtres humains*. Granby, Canada : Cégep de Granby, Direction des Études.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Montréal, Canada. Repérer à http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]. (2015). *Rapport de suivi. L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Montréal. Repérer à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/accommodement_handicap_collegial_suivi.pdf

Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3).

Crête, J. (2016). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 289-312). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (éd.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721-730). Paris, France : PUF.

- Dion, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada.
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Mieux les comprendre pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 281-296). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyance et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154-172.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants en situation de handicap dans les collèges. Un avis de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 9-15.
- Dumont, M. (2018a). La gestion du stress en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 241-257). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M. (2018b). L'anxiété aux évaluations des adolescents. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*, (p. 261-277). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : Besoins et pistes d'intervention*, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Durand, C. et Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 455-501). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)

Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*, (p. 47-61). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Fédération des cégeps (2005). *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études pour fins de présentation aux membres du sous-comité du financement particulier de certaines populations étudiantes*. Repérer à https://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/2014/01/3avril2006_Handicapes_synthese_M_Senneville.pdf

Fédération des cégeps. (2016). *La Fédération des cégeps accueille positivement l'investissement de 10M \$ pour les étudiants en situation de handicap et ayant des besoins particuliers*.

Repérer à [http://lescegeps.com/nouvelles/2016-03-](http://lescegeps.com/nouvelles/2016-03-15_la_federation_des_cegeps_accueille_positivement_linvestissement_de_10m_pour_les_etudiants_en_situation_de_handicap_et_ayant_des_besoins_particuliers)

[15_la_federation_des_cegeps_accueille_positivement_linvestissement_de_10m_pour_les_etudiants_en_situation_de_handicap_et_ayant_des_besoins_particuliers](http://lescegeps.com/nouvelles/2016-03-15_la_federation_des_cegeps_accueille_positivement_linvestissement_de_10m_pour_les_etudiants_en_situation_de_handicap_et_ayant_des_besoins_particuliers)

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec [FNEEQ]. (2016). *S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens! Guide concernant les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH)*. Repérer à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Guide-EESH.pdf>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)

Gagnon, V. (2017, 9 mai). *Conception universelle des apprentissages. Quand la recherche mène à des pratiques inclusives et efficaces*. Communication présentée au Colloque de l'ARC dans le cadre du 85^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Canada : Guérin.

Garceau, O. (2005, 12 mai). *Intégration aux études collégiales : dépistage et intervention*. Communication présentée au colloque Parcours étudiants dans le système d'éducation québécois dans le cadre du 73^e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada.

Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 400-425). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2015). *Dans une perspective inclusive... Vivre ensemble dans une société diversifiée*. Fredericton, Canada : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite Enfance. Repérer à <https://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m01-section-2-les-fondements-philosophiques-et-ethiques-de-linclusion-scolaire&module=module-1>

Gouvernement de l'Ontario. (2016). *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire*. Toronto, Canada : Ministère de l'Éducation. Repérer à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/wellbeing2.html>

Gouvernement de l'Ontario. (2017). *L'amélioration par la collaboration : comment créer et maintenir une communauté de pratique*. Toronto, Canada : Qualité des services de santé Ontario. Repérer à <https://quorum.hqontario.ca/Portals/0/Users/071/55/10055/Trousse%20doutils%20pour%20les%20communaut%C3%A9s%20de%20pratique.pdf?ver=2017-03-16-161913-933%20>

Gouvernement du Québec. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation. Version abrégée*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repérer à http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf

Gouvernement du Québec. (2010). *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental. Rapport synthèse*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repérer à http://aqicesh.ca/docs/OffreServEtudCegepsSanteMentale_RapportSynt.pdf

Gouvernement du Québec. (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Repérer à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf

Gouvernement du Québec. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, Canada : Conseil Supérieur de l'éducation. Repérer à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>

Gouvernement du Québec. (2017). *La communauté de pratique un outil pertinent : résumé des connaissances adaptées au contexte de la santé publique*. Québec, Canada : Institut national de santé publique du Québec. Repérer à https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2351_communaute_pratique_outil_pertinent_resume_connaissance.pdf

Gouvernement du Québec. (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers. Formation professionnelle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Éducation supérieure. Repérer à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FP.pdf

Gouvernement du Québec. (2017). *Régime budgétaire et financier des cégeps, Année scolaire 2017-2018, mise à jour n°25*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Éducation supérieur.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 11-33). Saint-Laurent : ERPI. (Ouvrage original publié en 2000)

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

Henri, F. (2005). *La communauté de pratique selon Étienne Wenger. Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail*, Université à distance de l'Université du Québec, Québec. Repérer à http://benhur.telug.quebec.ca/SPIP/inf9013_v2/IMG/pdf/M2_ComWenger.pdf

- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Nanterre, Nanterre, France.
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial, une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9.
- Laguardia, J. et Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Leclerc, M. et Moreau A.C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189.
- Lerclerc, M., et Labelle. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communautés d'apprentissage professionnelles et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 19.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin. (Ouvrage origianl publié en 1988)
- Lépine, M. (2011). Former une communauté : voie d'avenir pour contrer le décrochage scolaire des élèves et des enseignants. *Vivre le primaire*, 24(2), 30-32. Repérer à http://w3.uqo.ca/moreau/documents/VLP_vol24No2V3.pdf

Lessard, M. (2018). *Conception d'un guide d'accompagnement basé sur une pédagogie de l'inclusion pour des intervenantes et des intervenants en stages en techniques de la santé au collégial*. Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, RLRQ, c. E-20.1. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>

Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon. (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive. La pédagogie de l'accessibilité et les personnes avec des incapacités de développement*. Thèse de doctorat inédite, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse. Repérer à <https://doc.rero.ch/record/31581/files/MainardiM.pdf>

Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 315-334). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)

Murat, F. et Simonis-Sueur, C. (2015). Avant-Propos. *Éducation et formation*, 88-89, 5-10.

- Nguyen, M.-N., Fichten, C.-S., Barile, M. et Lévesque, J.-A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. PISA, Paris, France : Éditions OCDE.
- Paré, M. et Trépanier, S. N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 304-325). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2004)
- Parot, S., Talhi, F., Monin, J.-M., Sebal, T. (2004). Livre blanc. Les communautés de pratique. Analyse d'une nouvelle forme d'organisation et panorama des bonnes pratiques. Repérer à http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/019/19_10.pdf
- Pronovost, L. (2018). *Conception d'un outil d'établissement des standards de performance dans l'évaluation des compétences d'un cours dans un programme d'études collégiales*. Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Raymond, O. (2012a). Panorama d'un projet interordres : les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 16-19.
- Raymond, O. (2012b). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2004)

- Rousseau, N. (2016). L'apprentissage et la persévérance scolaires des élèves ayant des troubles d'apprentissage : une perspective psychopédagogique de l'intervention. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 214-232). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2018a). Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 147-163). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2018b). Le recours aux principes de la *Process communication* pour soutenir l'engagement des élèves à l'école. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 167-184). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport adressé au FRQ-SC (2014-AP-179083).

- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles à l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 23-95). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2004)
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.123-147). Saint-Laurent : ERPI (Ouvrage original publié en 2000)
- Tremblay, D.-G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 52-79.
- Université de Sherbrooke. (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, PERFORMA.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996, 26 octobre). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?* Communication présentée au Colloque international, Recherche qualitative et gestion, École des Hautes Études Commerciales, Montréal, Canada. Repérer à http://expertise.hec.ca/chaire_entrepreneuriat/wp-content/uploads/96-11-11-recherche_quantitative.pdf

- Van Der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médicale, travail social*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vianin, P. (2018). Le bien-être de l'élève et l'auto-efficacité. Comment passer de la résignation à la contrôlabilité. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 85-106). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- Viola, S. (2018). La compréhension des attributions causales pour mieux intervenir en classe. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*, (p. 127-144). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R.A. et Schyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA : Harvard Business School Press.

ANNEXE A. LES ACTIVITÉS QUE RÉALISENT LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS AUPRÈS DES EESH

<p><i>Interaction avec les services adaptés du collège :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre connaissance des informations fournies par les services adaptés pour chaque étudiante ou étudiant ayant des besoins particuliers; caractéristiques et manifestations des limitations fonctionnelles et, le cas échéant, effets des traitements médicaux et de la médication ainsi que des accommodements requis et des impacts sur l'apprentissage; - Au besoin, échanger avec les services adaptés sur les informations fournies et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir (pertinence et faisabilité) incluant quoi faire en cas d'urgence; - Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, (avant ou après la prestation de cours, demander aux services adaptés des informations complémentaires sur la limitation de l'étudiante ou de l'étudiant et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir – faire le suivi).
<ul style="list-style-type: none"> - Répondre aux demandes d'informations des services adaptés au cours de la session ; - Référer aux services adaptés les étudiantes et les étudiants qui pourraient avoir besoin d'aide (dépistage).
<p><i>Plan de mesure d'urgence :</i> connaître son rôle dans le plan des mesures d'urgence en vigueur au collège et l'appliquer le cas échéant ; dans le cas d'une déficience motrice, physique ou neurologique (ex. : épilepsie), s'informer sur les mesures particulières à prendre.</p>
<p><i>Planification et organisation des activités pédagogiques (enseignement et apprentissages) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les impacts des accommodements requis sur les apprentissages, sur le déroulement d'une séance de cours, sur les réactions éventuelles des autres étudiantes et étudiants du groupes-cours; - Adapter les stratégies pédagogiques (enseignement et apprentissage) pour tenir compte des accommodements demandés par les services adaptés; réguler son action (pratique réflexive).
<p><i>Sortie à l'extérieur :</i> selon la nature du handicap, prendre les mesures appropriées (notamment en demandant l'aide des services adaptés) pour tenir compte des limitations fonctionnelles de l'étudiante ou de l'étudiant lorsque les cours nécessitent des sorties à l'extérieur du Collège.</p>
<p><i>Stage à supervision indirecte :</i> (à l'extérieur du Collège, incluant l'international) : s'informer régulièrement et fréquemment du déroulement du stage (suivi) dans un milieu de stage qui reçoit une étudiante ou un étudiant ayant une limitation fonctionnelle.</p>

Stage à l'étranger : (groupe accompagné par des enseignantes et des enseignants) prendre les mesures appropriées pour tenir compte de l'étudiante ou de l'étudiant ayant des besoins particuliers.

Gestion de la classe : lors du déroulement d'une séance de cours, afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage, gérer une classe où il peut y avoir des réactions de certaines étudiantes ou de certains étudiants compte tenu de la présence d'étudiantes ou d'étudiants ayant une ou des limitations fonctionnelles.

Encadrement hors de la classe :

- Au besoin, au début de la session, rencontrer l'étudiante ou l'étudiant pour discuter des attentes respectives en raison de l'application des accommodements en lien avec les exigences du cours spécifiées au plan de cours;
- Au besoin, au fur et à mesure du déroulement de la session, demander aux services adaptés des informations complémentaires sur la limitation de l'étudiante ou de l'étudiant et, selon la nature du handicap, sur les façons appropriées d'intervenir lors des rencontres avec l'étudiante ou l'étudiant.

Évaluation des apprentissages – Examens et travaux :

Le cas échéant, adapter les conditions de passation d'une évaluation aux besoins et aux limitations de l'étudiante ou de l'étudiant, par exemple :

- Faire parvenir un examen à l'avance pour qu'il puisse être administré sous une autre forme;
- Adapter l'espace-temps (durée et lieu) des évaluations; formuler clairement les consignes d'examens pour la personne qui en assumera la surveillance (utilisation de la calculatrice, de logiciels, possibilité de sortir du local, etc.) et en aviser les services adaptés;
- Participer, au besoin, à des activités de concertation avec les autres enseignantes et enseignant qui ont aussi des étudiantes ou étudiants ayant des limitations fonctionnelles et avec le personnel des services adaptés (équipe de travail).

Source. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2016). *S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens! Guide concernant les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH)*.

ANNEXE B. BESOINS DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR LE SOUTIEN ET L'ENCADREMENT DE LA « CLIENTÈLE ÉMERGENTE » EN LIEN AVEC LES RECHERCHES

Besoins d'informations et de formation
Être informé sur les droits des enseignants et sur les lois régissant le soutien et l'encadrement de ces étudiants
Avoir la formation et être sensibilisé quant aux troubles de santé mentale (TSM) ainsi que des connaissances pratiques sur les TSM
Démystifier l'utilité des mesures d'accommodement
Connaitre l'existence des SA et du SASESH
Besoins pédagogiques
Avoir accès facilement et rapidement à des outils d'intervention pour la gestion de classe et les situations problématiques lors des cours
Connaitre les stratégies d'intervention pédagogiques différenciées et efficaces
Connaitre les outils d'aide technologiques
Besoins humains et professionnels
Se voir reconnaître, dans leur charge individuelle d'enseignement, le surplus de tâches occasionné par les besoins de ces étudiants
Être prévenu de la présence d'un étudiant faisant partie de la « clientèle émergente » dans leur classe
Être consulté sur les mesures à mettre en place lorsqu'une problématique se présente dans leur classe
Définir clairement leur rôle et leurs responsabilités quant au soutien à offrir à ces étudiants
Avoir accès à une personne-ressource pour être rassuré, soutenu, appuyé et sécurisé dans les mesures qui sont proposées, mais également pour se faire guider et conforter dans leurs actions

Source. Dion, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Chicoutimi, Québec.

**ANNEXE C. ATTITUDES DU PERSONNEL ENSEIGNANT FACILITANT LE SOUTIEN
ET L'ENCADREMENT DE LA CLIENTÈLE ÉMERGENTE EN LIEN AVEC LA
RECHERCHE**

Attitude
Sphère cognitive
Meilleure connaissance de la « clientèle émergente » par les enseignants des centres d'expertise désignés (centres d'aide) susceptibles d'avoir travaillé avec un plus grand nombre d'étudiants faisant partie de la cette clientèle
Meilleure connaissance des problématiques liées aux troubles d'apprentissage que celles en lien avec les troubles déficitaires de l'attention
Attitudes plus positives chez les enseignants qui ont plus de connaissances sur les handicaps que chez ceux qui sont moins bien informés
Attitudes plus positives à l'égard des personnes handicapées chez le corps professoral dans les modules d'enseignement que chez les enseignants d'administration et de sciences sociales
Sphère affective
Perception que les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale peuvent être soutenus et peuvent réussir
Attitudes plus positives envers les personnes handicapées manifestées par les membres du corps professoral féminin que par les membres du corps professoral de sexe masculin
Sphère comportementale
Appui plus fortement les mesures d'accommodement qui n'exigent pas nécessairement leur participation (plus de temps pour les examens)
Adaptation, dans une certaine mesure, de leur enseignement
Soutien pédagogique additionnel à ces élèves pour les aider à comprendre la matière enseignée
Peu de problèmes recensés quant à la gestion des comportements des étudiants ayant des troubles de santé mentale en classe

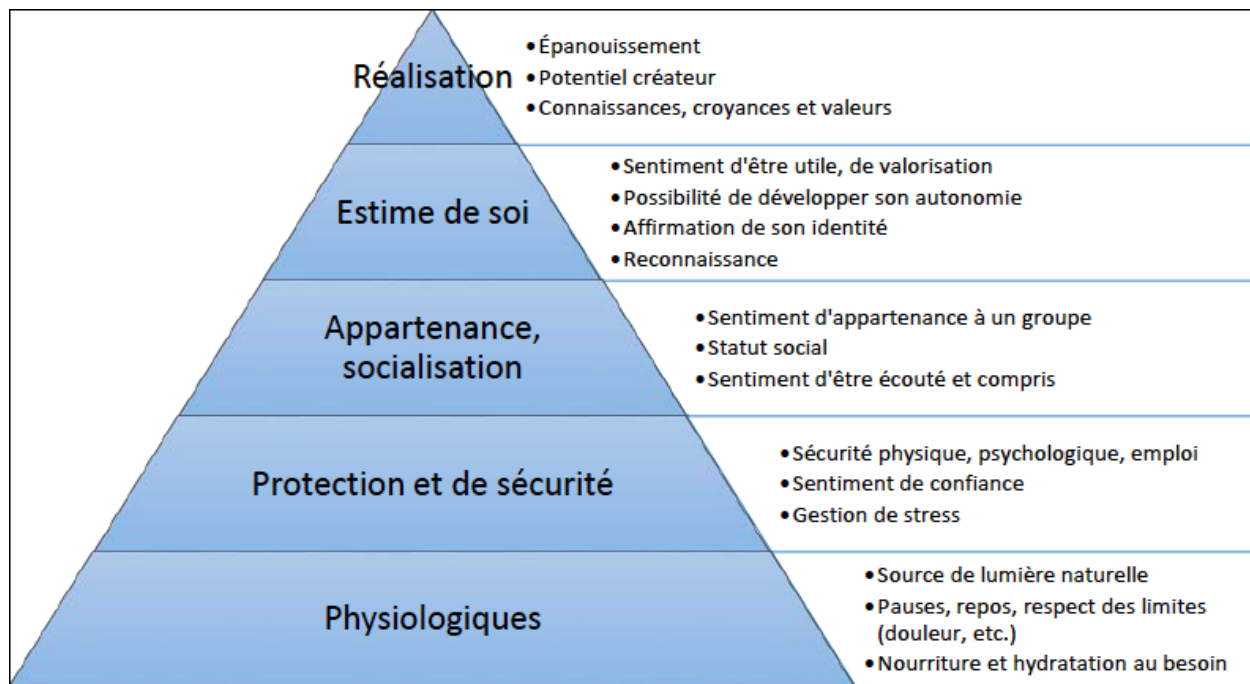
Source. Dion, M.-C. (2013). Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente ». Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Chicoutimi, Québec.

**ANNEXE D. ATTITUDE DU PERSONNEL ENSEIGNANT FAISANT OBSTACLE AU
SOUTIEN ET L'ENCADREMENT DE LA CLIENTÈLE ÉMERGENTE SELON LA
RECHERCHE**

Attitude
Sphère cognitive
Inquiétude quant à leur bas niveau de connaissance des étudiants qui ont un trouble d'apprentissage chez les enseignants
Souhait d'avoir plus de renseignements sur les troubles d'apprentissage et les mesures de soutien possible
Manque de perfectionnement professionnel en lien avec cette nouvelle réalité
Manque de connaissances de base entourant le droit des ÉSH, les mesures d'accommodements et les services offerts aux ÉS
Sphère affective
Réticence à l'idée d'accorder des mesures d'accommodement susceptibles de réduire les critères d'excellence scolaire
Sentiments moins positifs face à l'intégration des étudiants en difficulté chez les enseignants plus expérimentés que chez les enseignants moins expérimentés
Malaise et désarroi causés par les mesures d'accommodement et la différenciation pédagogique
Attentes plutôt faibles à l'égard de la « clientèle émergente »
Peu d'attente en ce qui a trait à l'obtention de bons résultats scolaires par ces étudiants
Sentiment d'incapacité à soutenir adéquatement ces étudiants ce qui entraîne, par la même occasion, de l'inconfort dans le milieu et des attitudes négatives
Sentiment d'impuissance
Sphère comportementale
Tendance plus faible à appuyer les mesures d'accommodement qui exigent leur participation comme de modifier la forme d'un examen ou de fournir des textes numérisés
Amplification et complexification de leur rôle et leur tâche de travail
Recours aux Services adaptés uniquement quand ils sont dépassés par les événements
Application concrète difficile des mesures d'intégration physique, sociale et pédagogique

Source. Dion, M.-C. (2013). *Représentations sociales des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la « clientèle émergente »*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Chicoutimi, Québec.

ANNEXE E. ADAPTATION DE LA PYRAMIDE DES BESOINS DE MASLOW



Source. Lessard, M. (2018).

**ANNEXE F. SYNTHÈSES DES PRINCIPALES DIMENSIONS ET COMPOSANTES DE LA
MISE EN ŒUVRE D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE**

Dimensions	Composantes		Auteurs
Préparation/ groupe noyau	Créer un design préliminaire de la communauté, pouvant inclure une description de son cadre, des sujets d'intérêt, la structure, les rôles, le processus de partage des connaissances		Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 79-80
	« Il s'agit des modérateurs et des adopteurs précoces de la communauté de pratique. Ils comptent pour une faible proportion dans le groupe, assument des rôles directeurs et produisent la majeure partie du contenu. »		Qualité services de santé Ontario, 2017, p. 24
	« Il est judicieux de former un groupe « noyau pour préparer le projet de communauté. Ce groupe devrait regrouper des individus motivés. Il se penche sur les objectifs de la CoP, le profil des membres à recruter, les caractéristiques souhaitées, etc. Le tout étant évidemment modulable après validation auprès des futurs membres. »		INSPQ, 2017, p. 11-12
Analyse des besoins	« la CoP s'organise selon ses besoins et son contexte »		INSPQ, 2017, p. 12
	« L'évaluation des besoins des utilisateurs sert à mieux comprendre si et comment une communauté de pratique peut soutenir les utilisateurs cibles ».		Qualité services de santé Ontario, 2017, p. 9
Recrutement	Domaine/ thème	« C'est souvent le domaine d'intérêt qui influence le recrutement. »	INSPQ, 2017, p. 12
		En se basant sur la thématique établie, nous avons un bon indicateur pour savoir qui recruter.	CEFRIO, 2005
		« La thématique est assez large pour interpellier une masse d'individus. Elle est assez circonscrite pour qu'on puisse arriver à des résultats concrets. Le sujet est important pour l'organisation. Le sujet est passionnant pour les participants. La thématique permet d'aborder des problèmes réels, courants. »	CEFRIO, 2005, p. 35
	Communauté	Plusieurs groupes existants (comme un département ou un comité de travail) peuvent représenter des vitrines de présentation de la CoP sans avoir à y déléguer des participants.	CEFRIO, 2005
	Volontaire	Le volontariat représente un facteur de succès, considérant qu'il mène à des participants motivés et enthousiastes, ayant de l'impact sur leur degré de satisfaction et sur la vitalité de la communauté.	CEFRIO, 2005
	Profil	Le participant est ouvert au changement, motivé, curieux et intéressé à favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion. Il adopte les valeurs inclusives de communauté, de respect et d'entraide. Le participant doit vouloir s'engager dans la construction d'une école inclusive, à poser un regard sur lui-même, sur ses croyances et sur ses valeurs	CEFRIO, 2017; Rousseau, Prud'Homme et Vienneau, 2015
	Taille	« Certains auteurs évoquent la difficulté de maintenir de grandes communautés, en soulignant d'une part que plus le nombre de membres est élevé, plus il sera difficile de répondre à leurs besoins nécessairement distincts, et d'autre part qu'un trop grand nombre de participants conduit à une surcharge d'informations. »	CEFRIO, 2005, p. 36
	Ouverte	« Ouverte : toute personne intéressée peut participer »	INSPQ, 2017, p. 5

	Homogène ou diversifiée	« Selon que les membres appartiennent à des cultures professionnelles semblables ou différentes »	
	Hybride	« combine les TIC avec des rencontres en présentiel »	
Configuration	Participants	« une même personne peut jouer plusieurs rôles ou plusieurs personnes peuvent partager un même rôle »	INSPQ, 2017, p. 12
	Animateur	« Pas nécessairement être un expert du contenu, mais il doit posséder des habiletés pour effectuer les tâches inhérentes à une CoP. »	INSPQ, 2017, p. 14
		« Le rôle de l'animatrice est très important dans une communauté de pratique. Puisqu'une CoP « s'anime », son mode d'animation doit être participatif, facilitateur et contributif. L'objectif de l'[animation] d'une CoP est de voir à ce que celle-ci évolue bien. Ultimement, le groupe sera autonome dans son fonctionnement. »	AQCPE, 2008, p. 14
		« Son rôle est multiple; il consiste à :voir à maintenir un certain niveau d'activité au sein de la communauté ; favoriser les échanges et inciter les moins actifs à s'engager davantage ; maintenir un climat propice à la réflexion ; aider la communauté à dégager son sens et structurer sa démarche; s'assurer d'un modus operandi favorable pour tous. »	CEFRIQ, 2005, p. 40
	Réunion de fondation	« Il est hautement souhaitable que cette première réunion se déroule en face à face, pour ainsi contribuer à bâtir la confiance et à favoriser la quantité et la qualité des échanges, autant formels qu'informels » Ayant lieu au terme du processus de planification et de recrutement, elle a pour objectif de lancer cette nouvelle initiative, de créer une nouvelle entité prometteuse. »	CEFRIQ, 2005, p. 68
	Charte	« La charte est définie par les participantes lors de la première rencontre. [...] elle est le point initiateur de l'engagement mutuel. [...]. Elle souligne la co-responsabilité du succès de la communauté. [...] processus d'élaboration aussi simple et informel que possible. »	AQPCE, 2008, p.9
		« Établir une charte de participation de la communauté avec les futurs membres s'avère judicieux pour établir clairement les principes de collaboration. »	INSPQ, 2017, p. 13
		« La charte devrait permettre de répondre à ces grandes questions : quelle est la nature de cette communauté ? Quelle est sa raison d'être ? De qui est-elle composée ? Quels sont ses objectifs ? Quel est son domaine d'intérêt, sa pratique ? Comment est-elle régie ? »	CEFRIQ, 2003, p. 73
		« Cette pratique permet tout d'abord de fédérer les collaborateurs concernés autour d'une vision commune de leur projet. Elle permet également de définir un point de repère pour « tenir le cap » dans la durée, mais également pour le renégocier régulièrement. »	Parot, S. et al., 2004, p. 37
Obtention des ressources	« Les ressources requises varient d'une communauté de pratique à l'autre. Il n'est pas nécessaire de disposer d'un important budget, il faut surtout du temps. »		INSPQ, 2017, p. 13
	« La capacité à dégager du temps pour participer à la communauté est absolument essentielle »		CEFRIQ, 2003, p. 38

	Des rencontres régulières de la communauté aident à son encrage.	Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 87
Outillage technologique	« Permet de décupler la portée d'une CoP en éliminant les contraintes de temps, de distance et d'espace. Diverses technologies permettent de maintenir les interactions que ce soit pour discuter, échanger ou collaborer. »	INSPQ, 2017, p. 13
	« L'un des rôles essentiels de la technologie consiste donc à proposer de nouvelles ressources pour favoriser le maintien de la cohésion de la communauté malgré l'éloignement de ses membres dans le temps et l'espace. »	CEFRIO, 2003, p. 48
	« Organiser les connaissances partagées entre les membres afin de les rendre accessibles : juste assez [...], juste à temps [...] »	INSPQ, 2017, p. 6
	« La simplicité des outils est centrale. En effet, il est capital de ne pas freiner les échanges en instaurant une barrière technologique ou bien en imposant un effort d'appropriation qui rebuterait les membres »	Parot et al., 2004, p. 42
	Synchrone	« Même moment/même endroit ou endroits différents »
	Asynchrone	« Moments différents/même endroit ou endroits différents »
	« Principales fonctionnalités disponibles sont : création de groupes avec accès différenciés; forums de discussion; WIKI, blogues; bibliothèques, répertoire d'outils et documents; moteur de recherche; système de notification; visioconférence; téléconférence; babillard électronique. »	INSPQ, 2017, p. 13
	« Qualités recherchées dans la technologie : adaptée aux besoins des membres; simple, accessible, conviviale et compatible; évolutive, car les besoins changent sans cesse; sécuritaire et confidentielle; abordable. »	Arzumanyan, 2016; Langelier, 2005; Lafleur, 2012, dans INSPQ, 2017, p. 14
Évaluation/ suivi	« L'évolution d'une communauté de pratique se joue sur deux plans : le cheminement de la communauté en tant qu'entité propre; le cheminement de chacun des individus qui la composent. »	AQCPE, 2009, p. 19
	« L'étape du maintien et de l'évaluation vise à surveiller la croissance et la participation pendant la durée du cycle de vie de la communauté de pratique et à adapter la communauté en conséquence. »	Qualité services de santé Ontario, 2017, p. 18
	« On peut s'intéresser à certaines caractéristiques telles que la vitalité de la communauté, son efficacité, sa santé et la satisfaction de ses membres. »	CEFRIO, 2003, p. 97
	« Une communauté de pratique ne peut être durablement viable que dans l'hypothèse où chaque membre voit un intérêt individuel à participer et à partager. »	Parot et al., 2004, p. 54
	« L'évaluation doit être dynamique, réalisée à intervalles réguliers et se pencher sur différents éléments adaptés au stade de développement de la communauté. »	INSPQ, 2017, p. 15

ANNEXE G. TABLEAU SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Concepts	Composantes et Auteurs	
Pédagogie de l'inclusion	Définition	
	<p>Vise à assurer le plein développement du potentiel, de chacun de ses élèves, sous toutes ces formes, en misant sur chacun des acteurs du milieu.</p> <p>Se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appriivoiser.</p>	Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015.
	Principes	
	<p>Éducation adaptée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • individualiser l'enseignement • assurer l'accès au programme de formation générale • différencier l'enseignement 	Bergeron et al., 2011; Legendre, 2005; Paré et Trépanier, 2015; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013.
	<p>Accessibilité universelle en pédagogie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation équitable, flexible, simple et intuitive • Information facile à saisir • Tolérance à l'erreur • Économie d'efforts physiques • Utilisation appropriée de l'espace • Communauté d'apprentissage • Climat propice à l'apprentissage 	Barile et al., 2012
	Valeurs et attitudes	
	Fondements philosophiques de l'inclusion scolaire : valeur communautaire, respect des différences, l'entraide.	Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2015
	L'enseignant inclusif	Rousseau et al., 2015
	Impact des attitudes de l'enseignant sur soutien et encadrement	Bélangier, 2015; Dion, 2013.
	Perception des enseignants face à l'inclusion scolaire	B. La Grenade et Trépanier, 2017; Lessard, 2018; Rousseau, 2015.

	Impact positif sur tous les élèves	
	Les changements apportés en soutien aux EESH ont des effets bénéfiques pour tous les élèves.	Barile et al., 2012.; Nguyen et al., 2006; Raymond, 2012a, 2012b; Rousseau, 2015; Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013.
Communauté de pratique	Définition	
	Groupe de personnes qui se rassemblent pour partager et apprendre les uns des autres. Intérêt commun dans un champ de savoir. Partage des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Interaction sur une base continue et à long terme, pour approfondir leurs connaissances et développer un ensemble de bonnes pratiques.	Wenger, McDermott et Snyder, 2002
	But	
	Apprendre	Wenger, McDermott et Snyder, 2002
	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire l'isolement • Surmonter les défis rencontrés • Améliorer la pratique 	Leclerc et Labelle, 2013
	Améliorer conditions d'exercice de la profession au quotidien par le partage.	Henri, 2005
	Discuter de leurs pratiques enseignantes	Leclerc et Labelle, 2013
	Éléments structuraux	
	<ul style="list-style-type: none"> • Domaine • Communauté • Pratique partagée 	Daele, 2009; Henri, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002.
	Dimensions de la pratique	
	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement mutuel • Entreprise commune • Répertoire partagé 	Wenger, McDermott et Snyder, 2002

Communauté de pratique	Démarche	
	Pas de résultats précis à livrer à l'organisation	Tremblay, 2005
	« plutôt que de se centrer sur la volonté de tout prévoir et de tout planifier avec justesse et exactitude, le design de communauté se concentre sur la stimulation de la participation active »	Henri, 2005, p. 6
	Importance de la coordination de la CoP	Tremblay, 2005
	Niveau participation	
	Différents niveaux de participations	Wenger, McDermott et Snyder, 2002
	Consommateurs de contenu, générateurs de contenu, Intervenants externes et échangeurs de contenu	Qualité des services de santé Ontario, 2017
	Stades de développement d'une communauté <ul style="list-style-type: none"> • Potentiel • Unification • Maturité • Momentum • Transformation 	Tremblay, 2005; Wenger, McDermott et Snyder, 2002.
	Avantages	
	<ul style="list-style-type: none"> • Répercussions positives sur connaissances, pratiques, attitudes et habiletés • Répercussions positives sur capacités d'apprentissage • Influences sur la réussite des élèves • Bris de l'isolement • Renforcement de l'identité professionnelle • Renforcement du sentiment d'appartenance 	Bouchamma et Michaud (2013)
	Mise en oeuvre	
	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation / groupe noyau • Analyse de besoins • Recrutement • Configuration • Obtenir des ressources • Outillage technologique • Évaluation / suivi 	Institut national de santé publique du Québec, 2017

Bien-être de l'élève	Définitions	
	« Le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves [...] dans différents aspects de la vie scolaire »	Murat et Simonis-Sueur, 2015, p. 5
	Un concept difficile à définir	Laguardia et Ryan, 2000; Rousseau et Espinosa, 2018
	Déterminants	
	Conditions du bien-être à l'école Sentiment d'efficacité personnelle Autonomie et responsabilisation Gestion stress et émotions	Archambault et Olivier, 2018; Capron Puozzo, 2018; Dionne et Bergevin, 2018; Dumont, 2018a, 2018b; Dumont et Rousseau, 2016; Heutte, 2011; Kozanitis, 2015; Laguardia et Ryan, 2000; Rousseau, 2018a, 2018b; Rousseau et Espinosa, 2018; Vianin, 2018; Viola, 2018.
	Besoins des élèves	
	Besoins fondamentaux associés à l'atteinte du bien-être personnel : autonomie, compétence, relation à autrui	Laguardia et Ryan, 2000
	La pyramide des besoins de Maslow	Lessard, 2018; Maslow, 1943.

ANNEXE H. INVITATION À PARTICIPER À LA RECHERCHE

Chers collègues,

Je conduis actuellement une recherche dans le cadre du programme d'études : *Maîtrise en enseignement au collégial* (MEC) du Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke. Le sujet de mon essai est *Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion*.

La recherche permet de recueillir des données qui serviront à valider la mise en oeuvre souhaitée d'une communauté de pratique. Cette collecte de données se réalise en deux temps : un groupe de discussion suivi d'un questionnaire en ligne.

Puisque le projet se situe dans le contexte des techniques humaines, je suis à la recherche de 5 participants qui enseignent en TES et en TEE au Cégep. Les volontaires seront sollicités pour partager leur point de vue à deux occasions.

Dans un premier temps, vous aurez à participer à un groupe de discussion d'une durée d'environ 60 minutes, qui aura lieu au début juin au Cégep. L'objectif est de discuter de quelle forme pourrait prendre une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion. Vous serez donc invités à partager vos idées et votre expérience, afin que la communauté soit définie de manière à correspondre le plus possible aux besoins et à la réalité propres au Cégep de Granby.

Dans un deuxième temps, vous aurez à remplir un questionnaire autoadministré en format numérique (environ 15 minutes). Il présentera un résumé des informations recueillies lors du groupe de discussion, ainsi qu'une proposition de modalités de mise en oeuvre de la communauté de pratique. Les documents et les informations vous seront communiqués à la rentrée à l'automne 2018.

Je vous invite à prendre connaissance de la lettre d'information et de consentement que vous trouverez en pièce jointe, afin d'avoir toutes les informations vous permettant de prendre votre décision.

Si vous souhaitez prendre part à la recherche, je vous demande de compléter le Doodle [Disponibilités pour participer au groupe de discussion](#) et de me faire parvenir le formulaire de consentement signé; **pour le 21 mai 2018.**

Je contacterai les volontaires afin de confirmer la date et l'heure du groupe de discussion.

Vous pouvez communiquer avec moi si vous avez des questions ou besoins de plus d'informations.

Merci du temps accordé à cette demande.

ANNEXE I. FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Formulaire d'information et de consentement

Chers collègues,

Dans le cadre du programme d'études : *Maîtrise en enseignement au collégial* (MEC) du Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, je conduis actuellement une recherche développement. Vous êtes invités à prendre connaissance des informations attestées par une direction d'essai agréée contenues dans le formulaire ci-dessous. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients, vous permettant de décider si vous acceptez d'y participer. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Projet de recherche

Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

Chercheuse

Josiane Croteau, responsable de l'essai
Enseignante en Techniques d'éducation à l'enfance
Cégep de Granby
(xxx) xxx-xxxx poste xxxx
xxx@xxx

Direction d'essai

Julie Lyne Leroux, Ph. D.
Professeure agrégée
Responsable de la MEC (volet francophone)
Département de Pédagogie
Secteur PERFORMA
Université de Sherbrooke
(xxx) xxx-xxxx poste xxxx
xxx@xxx

Description du projet

Contexte du projet

Depuis quelques années, le réseau des établissements collégial fait face à une augmentation et une diversification de sa clientèle en situation de handicap. Le soutien à ces élèves représente un défi de taille pour l'ensemble du personnel enseignant, mais ces enjeux de l'inclusion peuvent représenter un défi particulier dans les programmes de techniques humaines. Nous avons aussi pu constater les effets de l'adaptation des pratiques enseignantes face à cette inclusion tels que les besoins des enseignants, l'absence de structure commune et la nécessité de développer des savoirs communs. En regard de ces changements majeurs observés chez la clientèle étudiante du collégial, et dans le but d'accompagner adéquatement tous les élèves dans leur bien-être afin de favoriser leur réussite, nous croyons que « le rôle du professeur doit se définir dans le cadre du concept de l'inclusion et être avant tout orienté vers la collaboration interprofessionnelle »². Cela exige de mettre en place des modalités concrètes et pertinentes pour développer un lieu favorable à la mise en commun et la construction de pratiques à partir des savoirs basés sur l'expérience des enseignantes et des enseignants de techniques humaines. Le contexte actuel nous apparaît donc comme étant une condition favorable à l'émergence d'une communauté de pratique.

Question générale de l'essai

Comment mettre en œuvre une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion ?

Objectifs de l'essai

1. Concevoir une communauté de pratique d'enseignantes et enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby;
2. Valider les modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby.

² B. La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 4-11.

Méthodologie utilisée

Cette recherche développement permet de recueillir des données qui serviront à valider la mise en œuvre souhaitée de la communauté de pratique. Cette collecte de donnée se fait à l'aide de trois instruments. Deux vous concernent, soit une rencontre pour un groupe de discussion et un questionnaire autoadministré.

Période et durée de la collecte de données et nature de la participation

La collecte de données de cette recherche développement se fera selon l'échéancier suivant. Dans un premier temps, vous êtes sollicité pour participer à une rencontre d'un groupe de discussion, en présence, d'une durée approximative de 60 minutes, qui se déroulera au Cégep en juin 2018. Lors de cette rencontre, vous serez invités à échanger avec d'autres collègues sur les modalités d'inclusion des étudiantes et étudiants en situation de handicap ; sur votre intérêt concernant la mise en œuvre d'une communauté de pratique et sur les thèmes que vous aimeriez aborder en lien avec le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion.

Dans un deuxième temps, vous serez invités à répondre et à retourner le questionnaire autoadministré en format numérique. Il présentera un résumé des informations recueillies lors du groupe de discussion, ainsi qu'une proposition de modalités de mise en œuvre de la communauté de pratique. Les documents et les informations vous seront communiqués à la rentrée à l'automne 2018.

Avantages et bénéfices liés à la participation

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. En plus de réfléchir à votre pratique professionnelle, votre implication dans cette recherche contribuera grandement à l'avancement des connaissances pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

Risques ou inconvénients possibles

Nous estimons que ce type d'essai représente un risque minimum. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est octroyée. Seul le temps prévu pour le groupe de discussion et le questionnaire peuvent générer un inconvénient. La rencontre du groupe de discussion aura lieu au Cégep de Granby.

Je me présenterai en tant que responsable de l'étude et non en tant que collègue. Je ne serai pas le juge de vos propos, mais plutôt la chercheuse qui dirige la discussion. La thématique, l'objet et les finalités de l'étude seront expliqués de façon précise avec concision, pour rendre très explicite l'expérimentation envisagée par cet essai.

Vie privée, confidentialité et conservation des données

Afin de préserver la confidentialité, les données nominatives seront codées à l'aide de pseudonymes. De plus, les propos enregistrés lors du groupe de discussion seront écoutés, au besoin, exclusivement par la chercheuse et la directrice d'essai. Les données brutes, dossiers et résultats seront préservés en ligne et sécurisés par le biais d'un mot de passe, pour une période de cinq ans. Seule la chercheuse y aura accès. La clé de codage sera conservée séparément des autres données. Les formulaires de consentement, les fichiers produits ainsi que l'ensemble des données sensibles seront détruits cinq ans après le dépôt de l'essai (2014). La chercheuse et la directrice d'essai seront les seules personnes à avoir accès aux données brutes. Le consentement signé par les enseignantes et enseignants implique, que ces dernières et ces derniers acceptent que la responsable de l'essai utilise les données et résultats à l'intérieur d'un essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial, pour des articles, conférences ou communications scientifiques, à la condition, que les informations divulguées ne puissent en aucun cas, permettre l'identification des participants. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles précédemment décrites dans le présent document.

Compensation et dépenses

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est octroyée pour le temps et les déplacements occasionnés par la participation au projet.

Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez aussi refuser de répondre à certaines questions, ceci sera sans conséquence pour les personnes concernées.

Personnes ressources

Pour toute question scientifique, je vous invite à me contacter. Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez contacter Julie Lyne Leroux directrice d'essai à xxxx@xxxx.

Consentement de la participante ou du participant

Votre signature atteste que vous avez lu et clairement compris le présent formulaire, les renseignements et documents d'information concernant votre participation au projet : conception

d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet et je m'engage à respecter la confidentialité des informations qui seront recueillies dans le cadre de la présente étude dont la chercheuse principale est Josiane Croteau. Par ce fait, je m'engage à ne pas dévoiler les propos recueillis ou tenus lors des rencontres et à garder confidentielles, les informations relatives aux conversations tenues lors du groupe de discussion, ainsi que les perceptions présentées lors de ce projet d'essai.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature de la participante, du participant : _____

Date : _____

Engagement de la chercheuse

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : Josiane Croteau

Signature de la chercheuse : _____

Date : 2018-05-11

Engagement de la direction d'essai

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Josiane Croteau.

Nom de la directrice d'essai : Julie Lyne Leroux

Signature de la directrice d'essai : _____

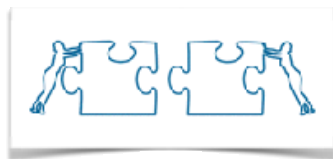
Date : _____

ANNEXE J. DOCUMENT INFORMATION GROUPE DE DISCUSSION

Conception d'une communauté de pratique

d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion

Invitation à participer à un projet de recherche



Depuis quelques années, le réseau collégial fait face à une augmentation et une diversification de sa clientèle en situation de handicap (Fédération des cégeps, 2016).

- ▶ Le soutien à ces élèves représente un défi de taille pour l'ensemble du personnel enseignant.
- ▶ L'inclusion de ces élèves aux programmes de techniques humaines représente un défi supplémentaire dans l'acquisition de savoirs-être et de savoirs-faire professionnels.
- ▶ L'obligation d'offrir des mesures adaptées aux élèves en situation de handicap peut entrer en contradiction avec la réalité des milieux de travail (CDPDJ, 2012 et Gouvernement du Québec, 2017).

Adaptation des pratiques pédagogiques

qui sont amplifiées et complexifiées par les changements chez la clientèle étudiante

Questionnements

face au rôle à jouer comme enseignantes et enseignants, aux meilleures pratiques à adopter.

Besoins du personnel enseignant

d'échanger sur les pratiques quotidiennes consacrées à ces élèves et aux défis rencontrés (Raymond, 2012).

Absence de structure commune

pour développer de nouveaux savoirs communs, à partir des nombreuses initiatives individuelles ou départementales.

Construction commune de nouveaux savoirs

fondés sur la pratique, à partir des savoirs basés sur leur expérience.

1

COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Pour permettre aux enseignants de se rencontrer afin de discuter de leurs pratiques; de se centrer sur le travail pratique, sur les problèmes rencontrés et sur la façon de s'y prendre pour améliorer leurs pratiques pédagogiques (Leclerc et Labelle, 2013).

2

PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION

Pour assurer le plein développement du potentiel de chaque élève, en innovant, en se questionnant et en diversifiant ses stratégies (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015).

3

BIEN-ÊTRE

Dans une pédagogie de l'inclusion assurer le bien-être de l'élève devient un incontournable. Puisque les besoins des élèves, d'autonomie, de compétence et de relation à autrui, peuvent influencer leur bien-être, qui est un facteur déterminant de leur réussite (Laguardie et Ryan, 2000).

OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Comment mettre en œuvre une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être dans une pédagogie de l'inclusion?

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

- ▶ Concevoir une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants de techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby;
- ▶ Valider les modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby.

Références bibliographiques

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Montréal.
- Fédération des cégeps. (2016). La Fédération des cégeps accueille positivement l'investissement de 10M\$ pour les étudiants en situation de handicap et ayant des besoins particuliers, 15 mars 2016. [En ligne] <http://www.fedcegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2016/03/la-federation-des-cegeps-acueille-positivement-linvestissement-de-10-m-pour-les-etudiants-en-situation-de-handicap-et-ayant-des-besoins-particuliers/>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2016). S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens ! Guide concernant les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH).
- Laguardie, J. et Ryan, R. (2000). But personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers. Formation professionnelle. Gouvernement du Québec.
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8.
- Rousseau, N., Prud'homme, L., et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles à l'école inclusive. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion sociale. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.) (p. 23-95). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2004).
- Tremblay, D.-G. (2005). Les communautés de pratique: quels sont les facteurs de succès? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 52-79.

**ANNEXE K. TABLEAU DE VALIDATION DES QUESTIONS DU GROUPE DE
DISCUSSION SELON LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Concepts	Dimensions	Questions du groupe de discussion
Pédagogie de l'inclusion	Définition	Quelles sont vos principales préoccupations par rapport à la réussite des EESH dans votre pratique?
	Principes	Dans votre programme, avez-vous une ou des modalités concernant l'inclusion des EESH? Quelles sont ces principales modalités ?
	Valeurs et attitudes	Aucune question
	Effet positif pour tous les élèves	Aucune question
Communauté de pratique	Définition	Aucune question
	But	Avez-vous une structure commune de mise en place? Avez-vous des besoins partagés?
	Éléments structuraux	Quelles sont vos principales préoccupations ? Qu'est-ce que vous aimeriez partager dans le cadre de la communauté de pratique ?
	Dimensions de la pratique	Quels types de ressources aimeriez-vous partager (idées, pratiques, textes, capsule théorique, etc.) ou avoir accès? Est-ce qu'il y aurait des expériences ou des pratiques à partager ? En lien avec le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion, quels sont les sujets que vous aimeriez aborder dans le cadre de la communauté de pratique? Au sujet de la pédagogie de l'inclusion ?

	Démarche	<p>Selon vous, quelles seraient les modalités souhaitées pour la mise en œuvre de cette communauté de pratique pour les enseignants des programmes en techniques humaines ?</p> <p>Selon vous, quelles seraient les manières privilégiées pour aborder ces thèmes?</p>
	Niveau participation	Fréquence ? Participants?
	Avantages	Aucune question
	Mise en oeuvre	Groupe de discussion : comment voyez-vous la mise en œuvre d'une communauté de pratique dans les programmes en techniques humaines afin qu'elle puisse répondre à vos besoins?
	Facteurs contribuant au succès	<p>Selon vous, est-ce qu'il y a des modalités à éviter lors de la mise en œuvre cette communauté de pratique ? Selon vous, qu'est-ce qui freinerait ou nuirait à votre participation à cette communauté de pratique pour des enseignants des programmes en techniques humaines ?</p> <p>Selon vous, est-ce qu'il y a des thèmes à éviter lors de la mise en œuvre cette communauté de pratique? Selon vous, quels sont les thèmes qui freineraient ou nuiraient à votre participation à cette communauté de pratique pour des enseignants des programmes en techniques humaines?</p>
Bien-être de l'élève	Définitions	Aucune question
	Déterminants et besoins	Quels sont les sujets que vous aimeriez aborder au sujet du bien-être de l'élève?

ANNEXE L. QUESTIONNAIRE GROUPE DE DISCUSSION

Groupe de discussion

Concevoir une communauté de pratique d’enseignantes et d’enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l’inclusion

Matériel à prévoir

- Matériel d’enregistrement audio
- Formulaires de consentement vierges

Accueil (hors enregistrement)

- Bienvenue et remerciement pour leur présence
- Recueil et signature des formulaires de consentement

Introduction du projet (début enregistrement) – environ 10 min.

Notre recherche, intitulée Conception d’une communauté de pratique d’enseignantes et d’enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l’inclusion, est réalisée dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial. Par cette recherche, nous cherchons à planifier les modalités pour mettre en œuvre cette communauté de pratique dans les programmes en techniques humaines au Cégep de Granby. Cette communauté est un regroupement d’enseignantes et d’enseignants qui s’engagent sur une base volontaire dans le but de partager et d’enrichir des pratiques.

Présentation du projet :

Depuis quelques années, le réseau des établissements collégial fait face à une augmentation et une diversification de sa clientèle en situation de handicap. Le soutien à ces élèves représente un défi

de taille pour l'ensemble du personnel enseignant, mais ces enjeux de l'inclusion peuvent représenter un défi particulier dans les programmes de techniques humaines. Nous avons aussi pu constater les effets de l'adaptation des pratiques enseignantes face à cette inclusion tels que les besoins des enseignants, l'absence de structure commune et la nécessité de développer des savoirs communs. En regard de ces changements majeurs observés chez la clientèle étudiante du collégial, et dans le but d'accompagner adéquatement tous les élèves dans leur bien-être afin de favoriser leur réussite, nous croyons que « le rôle du professeur doit se définir dans le cadre du concept de l'inclusion et être avant tout orienté vers la collaboration interprofessionnelle »³. Cela exige de mettre en place des modalités concrètes et pertinentes pour développer un lieu favorable à la mise en commun et la construction de pratiques à partir des savoirs basés sur l'expérience des enseignantes et des enseignants de techniques humaines. Le contexte actuel nous apparaît donc comme étant une condition favorable à l'émergence d'une communauté de pratique.

- Communauté de pratique (CoP)
Regroupement de personnes réunies sur une base volontaire autour d'un sujet qui les préoccupent dans le but de discuter de leurs pratiques; de se centrer sur le travail pratique, sur les problèmes rencontrés et sur la façon de s'y prendre pour améliorer leurs pratiques pédagogiques (Leclerc et Labelle, 2013).
- Pédagogie de l'inclusion

³ B. La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 4-11.

C'est un ensemble de méthodes qui guident la planification et l'intervention de l'enseignement pour assurer le plein développement du potentiel de chaque élève, en innovant, en se questionnant et en diversifiant ses stratégies (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015).

- Bien-être

Dans une pédagogie de l'inclusion, assurer le bien-être de l'élève devient un incontournable. Puisque les besoins des élèves, d'autonomie, de compétence et de relation à autrui, peuvent influencer leur bien-être, qui est un facteur déterminant de leur réussite (Laguardia et Ryan, 2000).

Le présent groupe de discussion est un lieu qui nous permettra de discuter des principales modalités de mise en œuvre d'une communauté de pratique dans les programmes en techniques humaines au Cégep de Granby.

Ce groupe de discussion devrait prendre environ 60 minutes de votre temps et sera enregistré de façon audio. Tel que précisé dans le formulaire d'information et de consentement, pour assurer la confidentialité, les propos enregistrés seront écoutés, au besoin, exclusivement par la chercheuse et la directrice d'essai. Lors de communications, orales ou écrites, vos noms et informations pouvant permettre de vous reconnaître, comme le nom de votre département, seront remplacés par des pseudonymes afin de préserver la confidentialité.

Évidemment, vous tous qui participez au groupe de discussion connaissez l'identité des personnes participantes, les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations.

Nous tenons à vous rappeler que vous pouvez, en tout temps, décider de vous retirer de la recherche. Pour cette raison, vous avez le droit de refuser de répondre à une ou des questions.

Nous attendons de vous une attitude ouverte et respectueuse afin de créer le meilleur cadre possible pour construire ensemble les idées qui ressortiront de ce groupe de discussion. Nous espérons que ce sera pour vous l'occasion d'enrichir vos pratiques ou vos réflexions au sujet de la mise en œuvre d'une communauté de pratique visant le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion.

Questionnaire

Question 1 (environ 15 min) :

Dans votre programme, avez-vous une ou des modalités concernant l'inclusion des EESH?

Quelles sont ces principales modalités ?

- Quelles sont vos principales préoccupations par rapport à la réussite des EESH dans votre pratique?
- Avez-vous une structure commune de mise en place?
- Avez-vous des besoins partagés?

Questions 2 (environ 15 min) :

Dans le but de partager au sujet des défis liés à l'inclusion des élèves, comment voyez-vous la mise en œuvre d'une communauté de pratique dans les programmes en techniques humaines afin qu'elle puisse répondre à vos besoins?

- Selon vous, quelles seraient les modalités souhaitées pour la mise en œuvre de cette communauté de pratique pour les enseignantes et les enseignants des programmes en techniques humaines ?
- À partir des éléments qui ont été suggérés, est-ce qu'il y a des éléments que vous aimeriez préciser ou ajouter ? Fréquence ? Participants ?
- Selon vous, est-ce qu'il y a des modalités à éviter lors de la mise en œuvre cette communauté de pratique ? Selon vous, qu'est-ce qui freinerait ou nuirait à votre participation à cette communauté de pratique pour des enseignantes et des enseignants des programmes en techniques humaines ?

Questions 3 (environ 15 min) :

En lien avec le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion, quels sont les sujets que vous aimeriez aborder dans le cadre de la communauté de pratique?

- Quelles sont vos principales préoccupations ? Qu'est-ce que vous aimeriez partager dans le cadre de la communauté de pratique ?
- Quels sont les sujets que vous aimeriez aborder au sujet du bien-être de l'élève? Au sujet de la pédagogie de l'inclusion ?
- Quels types de ressources aimeriez-vous partager (idées, pratiques, textes, capsule théorique, etc.) ou avoir accès? Est-ce qu'il y aurait des expériences ou des pratiques à partager ?
- Selon vous, quelles seraient les manières privilégiées pour aborder ces thèmes?
- Selon vous, est-ce qu'il y a des thèmes à éviter lors de la mise en œuvre cette communauté de pratique? Selon vous, quels sont les thèmes qui freineraient ou nuiraient à votre participation à cette communauté de pratique pour des enseignantes et des enseignants des programmes en techniques humaines ?

Conclusion du groupe de discussion (environ 5 minutes)

J'aimerais résumer les principales idées énoncées afin de m'assurer d'avoir bien compris vos propos.

Pour la suite, les idées proposées dans le présent groupe de discussion seront regroupées et présentées dans le document d'information.

Est-ce qu'il y a des éléments ou des suggestions que vous aimeriez ajouter avant la fin du groupe de discussion ? Avez-vous des commentaires ou des idées à ajouter?

Le groupe de discussion est maintenant terminé. Nous vous remercions de votre aimable participation. Dès la rentrée à l'automne, nous vous transmettrons un résumé des informations recueillies, une proposition de modalités de mise en œuvre de la communauté de pratique ainsi qu'un questionnaire autoadministré en format numérique, vous permettant de valider ces modalités.

**ANNEXE M. TABLEAU DE VALIDATION DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE
AUTOADMINISTRÉ SELON LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Concepts	Dimensions	Questions du questionnaire autoadministré
Pédagogie de l'inclusion	Définition	Aucune question
	Principes	Section 1 Question 2. Dans le but de favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion, voici des sujets d'intérêt pour la CoP, suggérés lors du groupe de discussion. Identifiez les sujets qui vous semblent pertinents en les classant par ordre d'importance (1 étant le plus pertinent, 6 le moins pertinent). Équité / Évaluation / Méthodes pédagogiques / Stages / Limites dans l'aide à fournir / Adéquation des moyens actuels?
	Valeurs et attitudes	Section 1. Question 1 Identifiez dans quelle mesure vous êtes en accord avec les affirmations suivantes. Question 1.2. L'absence de concertation entre enseignantes et enseignants est un enjeu dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'inclusion. Section 2. Question 4. Le participant est ouvert au changement, motivé, curieux et intéressé (CEFRIIO, 2017) à favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion. Il adopte les valeurs inclusives de communauté, de respect et d'entraide. Le participant doit vouloir s'engager dans la construction d'une école inclusive, à poser un regard sur lui-même, sur ses croyances et sur ses valeurs (Rousseau, Prud'Homme et Vienneau., 2015).
	Effet positif sur tous les élèves	Section 1. Question 1 Identifiez dans quelle mesure vous êtes en accord avec les affirmations suivantes. Question 1.1. La pédagogie de l'inclusion ne se limite pas aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap (EESH) puisque tous les élèves devraient bénéficier des mesures mises en place par l'enseignant. Elle permet d'offrir un enseignement de qualité qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves. .

Communauté de pratique	Définition	Section 2. Question 2. La CoP vise à améliorer le contexte d'enseignement au quotidien par les échanges, la collaboration et la réciprocité dans l'apprentissage et l'enseignement (Henri, 2005). La communauté vise le perfectionnement des pratiques, sur une base volontaire à partir d'une initiative de recherche et n'a pas d'autres objectifs que de partager et développer des savoirs communs
	But	Section 2. Question 1. La mise en place d'une CoP pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion répond à mes besoins en tant qu'enseignant.
	Éléments structuraux	Section 2. Question 6. La CoP s'adresse seulement aux enseignantes et enseignants de techniques humaines (TES et TEE). Section 2. Question 7. La CoP est offerte à tous les enseignantes et les enseignants intéressés, tous programmes confondus. Section 2. Question 19. Le répertoire en ligne est disponible pour tous les enseignantes et les enseignants du Cégep intéressés, même s'ils ne font pas partie de la CoP.
	Dimensions de la pratique	Section 2. Question 9. Les sujets abordés durant les rencontres de la CoP sont choisis par les participants en fonction de leurs besoins et intérêts Section 2. Question 17. Un espace de partage virtuel accessible à tous les membres de la communauté est créé sur une plateforme virtuelle. On y retrouve des articles, des outils, des histoires, des actions ou des concepts créés ou adoptés par la communauté. Un forum est aussi mis en place pour permettre les échanges en dehors des rencontres de la CoP.
	Démarche	Section 2. Question 8. Les rencontres de la CoP sont structurées selon un cadre souple d'animation (excluant le code Morin, par exemple). Section 2. Question 10 La formule proposée est « mixte » soit des discussions autour d'un sujet proposé, puis des échanges à partir d'une problématique rencontrée par un enseignant.

		<p>Section 2. Question 24. Identifiez les tâches que devrait remplir l'animateur de la CoP (Choisissez toutes les réponses qui vous semblent pertinentes).</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiser les rencontres en fonction des disponibilités des participants Animer les rencontres afin de favoriser les échanges, de même que l'établissement et le maintien d'un climat de confiance pour tous les participants Rendre disponibles pour tous les participants les documents, informations et ressources proposées durant les rencontres de la CoP Rendre accessible en ligne, suite aux rencontres, les différentes références mentionnées lors de la CoP Inviter des participants occasionnels selon les besoins et les demandes des participants Assurer la confidentialité des propos échangés au sein du groupe. Assurer la reddition de compte à la Direction, dans le cas où une allocation serait octroyée pour le projet de la CoP, tout en préservant la confidentialité des personnes et des propos échangés Rendre compte ou partager les activités de la CoP Rendre compte ou partager les activités de la CoP dans le Cégep et dans le réseau de l'éducation Mettre en place, en collaboration avec les participants, une structure de relève pour assurer la pérennité du groupe en cas d'absence.
	Niveau participation	<p>Section 2. Question 3 La participation est volontaire et il est possible de se retirer en tout temps.</p> <p>Section 2. Question 5 La CoP est composée, d'au plus, 6 à 10 personnes.</p> <p>Section 2. Question 11 Le groupe est fermé, les participants intéressés s'engagent selon l'horaire établi par le groupe.</p> <p>Section 2. Question 12 Les membres n'auront pas toujours le même niveau d'engagement, ce qui peut aussi faire varier et évoluer la participation dans le temps (Wenger, McDermott et Schyder, 2002).</p>

		<p>Section 2. Question 13 Les rencontres de la CoP ont lieu avec les membres qui peuvent et veulent être présents.</p> <p>Section 2. Question 14 Les membres qui sont absents, à court ou à long terme, ne perdent pas leur rôle de membre de la communauté.</p> <p>Section 2. Question 22 Selon vous, quel devrait être le rôle d'un conseiller pédagogique dans la CoP? Indiquez votre choix parmi les suivants (une seule réponse possible) :</p> <p>Animateur – Participant - Invité</p> <p>Section 2. Question 23 Selon vous, quel devrait être le rôle du répondant EESH/EBP dans la CoP? Indiquez votre choix parmi les suivants (une seule réponse possible) :</p> <p>Animateur – Participant - Invité</p>
	Avantages	<p>Section 2. Question 20 Parmi les propositions suivantes, identifiez toutes celles que vous considérez être un avantage à participer à une CoP?</p> <p>Influencer la réussite des élèves</p> <p>Briser l'isolement</p> <p>Renforcer l'identité professionnelle</p> <p>Renforcer le sentiment d'appartenance</p> <p>Favoriser le transfert intergénérationnel</p> <p>Modifier les connaissances, les pratiques et les attitudes</p>
	Mise en oeuvre	<p>Section 2. Question 15 La CoP a lieu à raison de 4 rencontres de 2 heures, par année, soit 2 rencontres par session. Le calendrier des rencontres est établi en fonction de disponibilités communes à l'intérieur des plages horaires de travail.</p> <p>Section 2. Question 16 Dans le cas où aucune allocation, sous forme de libération dans la tâche pour un projet pédagogie, n'est disponible pour libérer l'animateur, le rôle est attribué en alternance entre les participants disponibles et intéressés.</p> <p>Section 2. Question 18 La CoP se dote de règles de fonctionnement déterminées par les participants lors de la première rencontre, en fonction de leurs besoins.</p>

		<p>Section 2. Question 21 Dans le cas où la CoP serait pour tous, des regroupements pourraient être fait en fonction de plusieurs facteurs. Parmi les propositions suivantes, identifiez les facteurs qui vous semblent pertinents en les classant par ordre d'importance (1 étant le plus pertinent, 5 le moins pertinent. Disponibilités; Intérêts partagés; Disciplines; Programmes de formation (générale, préuniversitaire, technique)</p> <p>Section 2. Question 25 Parmi les plateformes suivantes, identifiez toutes celles que vous seriez à l'aise d'utiliser pour le répertoire en ligne de la CoP Moodle; Un groupe Office 365; Google Drive; Facebook.</p>
	Facteurs contribuant au succès	Aucune question
Bien-être de l'élève	Définitions	<p>Section 3. Question 1 Pour chacun des énoncés suivants, identifiez dans quelle mesure êtes-vous en accord avec l'affirmation suivante :</p> <p>Question 1.1 La CoP doit, dès sa première rencontre, se doter d'une définition commune du concept de bien-être.</p>
	Déterminants et besoins	<p>Section 3. Question 1 Pour chacun des énoncés suivants, identifiez dans quelle mesure êtes-vous en accord avec l'affirmation suivante :</p> <p>Question 1.2 La CoP doit s'assurer d'actualiser ses connaissances sur la réalité et les besoins des élèves aujourd'hui.</p>

ANNEXE N. QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ EN LIGNE

Chers collègues,

J'espère que le début de session se déroule bien pour chacun d'entre vous.

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement collégial que je mène en ce moment, je vous sollicite pour la 2^e étape de la collecte de données de la recherche *Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion*.

Dans un premier temps, le groupe de discussion, auquel vous avez pris part en juin 2018, a permis de recueillir des données relativement au premier objectif de recherche qui est de concevoir une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby.

Dans un deuxième temps, je vous invite maintenant à remplir un **questionnaire en ligne** afin d'atteindre le deuxième objectif, soit de valider les modalités de mise en oeuvre d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion au Cégep de Granby. Ces modalités de mise en oeuvre ont été formulées à partir des données du groupe de discussion.

Comme précisé dans le formulaire d'information et de consentement, je vous rappelle que les résultats de la présente recherche sont confidentiels et seront consultés exclusivement par la chercheuse et la directrice d'essai, Julie Lyne Leroux, Ph. D.. Lors de communications, orales ou écrites, vos noms et informations pouvant permettre de vous reconnaître, comme le nom de votre programme, votre département, seront remplacés par des pseudonymes afin de préserver la confidentialité.

Nous tenons à vous rappeler que vous pouvez, en tout temps, décider de vous retirer de la recherche. Pour cette raison, vous avez le droit de refuser de répondre à une ou des questions.

Le questionnaire comporte 3 sections portant sur les concepts de la recherche, soit la pédagogie de l'inclusion (2 questions), la communauté de pratique (25 questions) et le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion (1 question). Au total 28 questions sont à compléter. Vous devez répondre aux questions en vous référant à vos pratiques courantes et à vos opinions personnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible. Il faut compter environ 15 minutes de temps de passation.

Vous êtes invités à remplir le questionnaire avant le **28 septembre 2018** en suivant le lien suivant :
[lien vers questionnaire]

Tout au long du processus, vous pouvez prendre contact avec moi en tout temps si vous avez des questions ou commentaires.
[numéro de téléphone] [courriel]

Je tiens à vous remercier sincèrement pour votre précieuse collaboration qui permettra de valider les modalités de mise en oeuvre d'une communauté de pratique. Lors de la présentation des données, vous en serez informés.

Josiane Croteau

Étudiante à la Maîtrise en enseignement au collégial

Université de Sherbrooke

Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion

Josiane Croteau

Questionnaire autoadministré

Introduction

Le questionnaire comporte 3 sections portant sur les concepts de la recherche, soit la pédagogie de l'inclusion (2 questions), la communauté de pratique (25 questions) et le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion (1 question). Au total 28 questions sont à compléter.

Vous devez répondre aux questions suivantes en vous référant à vos pratiques courantes et à vos opinions personnelles, sans égard aux politiques institutionnelles. Il s'agit donc de répondre avec le plus de spontanéité possible. Il faut compter environ 15 minutes de temps de passation.

Vous êtes invités à remplir le questionnaire avant le 28 septembre 2018.

Partie 1 : Pédagogie de l'inclusion

Cette partie du questionnaire vise à valider les modalités en lien avec la pédagogie de l'inclusion. Répondez selon vos pratiques courantes et vos opinions personnelles.

Dans le cadre de la recherche, **la pédagogie de l'inclusion** est abordée selon l'angle suivant : Pour assurer le plein développement du potentiel de chaque élève, en innovant, en se questionnant et en diversifiant ses stratégies (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015).

1. Identifiez dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

1-Tout à fait d'accord	2-D'accord	3-Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5-Tout à fait en désaccord
------------------------	------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

1.1 La pédagogie de l'inclusion ne se limite pas aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap (EESH) puisque tous les élèves devraient bénéficier des mesures mises en place par l'enseignant. Elle permet d'offrir un enseignement de qualité qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves.

1.2 L'absence de concertation entre enseignantes et enseignants est un enjeu dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'inclusion.

Commentaires :

2. Dans le but de favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion, voici des sujets d'intérêt pour la CoP, suggérés lors du groupe de discussion. Identifiez les sujets qui vous semblent pertinents en les classant par ordre d'importance (1 étant le plus pertinent, 6 le moins pertinent).

Équité

Évaluation

Méthodes pédagogiques

Stages

Limites dans l'aide à fournir

Adéquation des moyens actuels?

Indiquez d'autres sujets d'intérêt qui pourraient être pertinents, selon vous, à discuter dans la CoP?

Partie 2 : Communauté de pratique (CoP)

Cette partie du questionnaire vise à valider les modalités en lien avec la communauté de pratique. Répondez selon vos pratiques courantes et vos opinions personnelles.

Dans le cadre de la recherche, la **communauté de pratique (CoP)** est abordée sous l'angle suivant :

Pour permettre aux enseignantes et aux enseignants de se rencontrer afin de discuter de leurs pratiques; de se centrer sur le travail pratique, sur les problèmes rencontrés et sur la façon de s'y prendre pour améliorer leurs pratiques pédagogiques (Leclerc et Labelle, 2013).

Pour les questions 1 à 19, identifiez dans quelle mesure vous êtes en accord avec la modalité proposée.

1-Tout à fait d'accord	2-D'accord	3-Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5-Tout à fait en désaccord
------------------------	------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

1. *La mise en place d'une CoP pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion répond à mes besoins en tant qu'enseignant.*

Commentaires :

2. *La CoP vise à améliorer le contexte d'enseignement au quotidien par les échanges, la collaboration et la réciprocité dans l'apprentissage et l'enseignement (Henri, 2005). La communauté vise le perfectionnement des pratiques, sur une base volontaire à partir d'une initiative de recherche et n'a pas d'autres objectifs que de partager et développer des savoirs communs.*

Commentaires :

3. *La participation est volontaire et il est possible de se retirer en tout temps.*

Commentaires :

4. *Le participant est ouvert au changement, motivé, curieux et intéressé (CEFRIO, 2017) à favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion. Il adopte les valeurs inclusives de communauté, de respect et d'entraide. Le participant doit vouloir s'engager dans la construction d'une école inclusive, à poser un regard sur lui-même, sur ses croyances et sur ses valeurs (Rousseau, Prud'Homme et Vienneau., 2015).*

Commentaires :

5. *La CoP est composée, d'au plus, 6 à 10 personnes.*

Commentaires :

6. *La CoP s'adresse seulement aux enseignantes et aux enseignants de techniques humaines (TES et TEE).*

Commentaires :

7. *La CoP est offerte à tous les enseignantes et les enseignants intéressés, tous programmes confondus.*

Commentaires :

8. *Les rencontres de la CoP sont structurées selon un cadre souple d'animation (excluant le code Morin, par exemple).*

Commentaires :

9. *Les sujets abordés durant les rencontres de la CoP sont choisis par les participants en fonction de leurs besoins et intérêts*

Commentaires :

10. *La formule proposée est « mixte » soit des discussions autour d'un sujet proposé, puis des échanges à partir d'une problématique rencontrée par un enseignant.*

Commentaires :

11. *Le groupe est fermé, les participants intéressés s'engagent selon l'horaire établi par le groupe.*

Commentaires :

12. *Les membres n'auront pas toujours le même niveau d'engagement, ce qui peut aussi faire varier et évoluer la participation dans le temps (Wenger, McDermott et Schyder, 2002).*

Commentaires :

13. *Les rencontres de la CoP ont lieu avec les membres qui peuvent et veulent être présents.*

Commentaires :

14. *Les membres qui sont absents, à court ou à long terme, ne perdent pas leur rôle de membre de la communauté.*

Commentaires :

15. *La CoP a lieu à raison de 4 rencontres de 2 heures, par année, soit 2 rencontres par session. Le calendrier des rencontres est établi en fonction de disponibilités communes à l'intérieur des plages horaires de travail.*

Commentaires :

16. *Dans le cas où aucune allocation, sous forme de libération dans la tâche pour un projet pédagogie, n'est disponible pour libérer l'animateur, le rôle est attribué en alternance entre les participants disponibles et intéressés.*

Commentaires :

17. *Un espace de partage virtuel accessible à tous les membres de la communauté est créé sur une plateforme virtuelle. On y retrouve des articles, des outils, des histoires, des actions ou des concepts créés ou adoptés par la communauté. Un forum est aussi mis en place pour permettre les échanges en dehors des rencontres de la CoP.*

Commentaires :

18. *La CoP se dote de règles de fonctionnement déterminées par les participants lors de la première rencontre, en fonction de leurs besoins.*

Commentaires :

19. Le répertoire en ligne est disponible pour tous les enseignantes et les enseignants du Cégep intéressés, même s'ils ne font pas partie de la CoP.

Commentaires

20. Parmi les propositions suivantes, identifiez toutes celles que vous considérez être un avantage à participer à une CoP?

- g) Influencer la réussite des élèves
- h) Briser l'isolement
- i) Renforcer l'identité professionnelle
- j) Renforcer le sentiment d'appartenance
- k) Favoriser le transfert intergénérationnel
- l) Modifier les connaissances, les pratiques et les attitudes
- m) Autres (veuillez préciser) :

21. Dans le cas où la CoP serait pour tous, des regroupements pourraient être faits en fonction de plusieurs facteurs. Parmi les propositions suivantes, identifiez les facteurs qui vous semblent pertinents en les classant par ordre d'importance (1 étant le plus pertinent, 5 le moins pertinent).

- Disponibilités
- Intérêts partagés
- Disciplines
- Programmes de formation (générale, préuniversitaire, technique)
- Autre (veuillez préciser) :

22. Selon vous, quel devrait être le rôle d'un conseiller pédagogique dans la CoP? Indiquez votre choix parmi les suivants (une seule réponse possible) :

Animateur

Participant

Invité

Autre : (veuillez préciser)

23. Selon vous, quel devrait être le rôle du répondant EESH/EBP dans la CoP? Indiquez votre choix parmi les suivants (une seule réponse possible) :

Animateur

Participant

Invité

Autre : (veuillez préciser)

24. Identifiez les tâches que devrait remplir l'animateur de la CoP (Choisissez toutes les réponses qui vous semblent pertinentes).

- Organiser les rencontres en fonction des disponibilités des participants
- Animer les rencontres afin de favoriser les échanges, de même que l'établissement et le maintien d'un climat de confiance pour tous les participants
- Rendre disponibles pour tous les participants les documents, informations et ressources proposées durant les rencontres de la CoP
- Rendre accessible en ligne, suite aux rencontres, les différentes références mentionnées lors de la CoP
- Inviter des participants occasionnels selon les besoins et les demandes des participants
- Assurer la confidentialité des propos échangés au sein du groupe.
- Assurer la reddition de compte à la Direction, dans le cas où une allocation serait octroyée pour le projet de la CoP, tout en préservant la confidentialité des personnes et des propos échangés Rendre compte ou partager les activités de la CoP
- Rendre compte ou partager les activités de la CoP dans le Cégep et dans le réseau de l'éducation
- Mettre en place, en collaboration avec les participants, une structure de relève pour assurer la pérennité du groupe en cas d'absence.
- Autres (veuillez préciser) :

25. Parmi les plateformes suivantes, identifiez toutes celles que vous seriez à l'aise d'utiliser pour le répertoire en ligne de la CoP

- Moodle
- Un groupe Office 365
- Google Drive
- Facebook
- Autres (veuillez préciser) :

Section 3 : Bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion

Cette partie du questionnaire vise à valider les modalités en lien avec le bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion. Répondez selon vos pratiques courantes et vos opinions personnelles.

Dans le cadre de la recherche le **bien-être** est abordé selon l'angle suivant :

Dans une pédagogie de l'inclusion, assurer le bien-être de l'élève devient un incontournable. Puisque les besoins des élèves, d'autonomie, de compétence et de relation à autrui, peuvent influencer leur bien-être, qui est un facteur déterminant de leur réussite (Laguardia et Ryan, 2000).

- 1 Pour chacun des énoncés suivants, identifiez dans quelle mesure êtes-vous en accord avec l'affirmation proposée :

1-Tout à fait d'accord	2-D'accord	3-Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5-Tout à fait en désaccord
------------------------	------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

1.1 La CoP doit, dès sa première rencontre, se doter d'une définition commune du concept de bien-être.

Commentaires :

1.2 La CoP doit s'assurer d'actualiser ses connaissances sur la réalité et les besoins des élèves aujourd'hui.

Commentaires :

Commentaires et suggestions

Merci de nous faire part de vos commentaires et suggestions.

ANNEXE O. FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS



Faculté d'éducation

Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. RESPONSABLE(S) DU PROJET

Chercheuse ou chercheur : Josiane Croteau

Numéro de téléphone :

Courriel :

Directrice ou directeur du projet : **Julie Lyne Leroux**

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet :
Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion

Financement du projet :

Aucun ☒ Source :

S'agit-il d'un projet inter établissement?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, veuillez indiquer : universités, collèges, autres... impliqués :

Date de début de la collecte de données : Hiver 2018

Résumer le projet

Depuis quelques années, le réseau des établissements collégial fait face à une augmentation et une diversification de sa clientèle en situation de handicap. Le soutien à ces élèves représente un défi de taille pour l'ensemble du personnel enseignant, mais ces enjeux de l'inclusion peuvent représenter un défi particulier dans les programmes de techniques humaines. Nous avons aussi pu constater les effets de l'adaptation des pratiques enseignantes face à cette inclusion tel que les besoins des enseignantes et des enseignants, l'absence de structure commune et la nécessité de développer des savoirs communs. En regard de ces changements majeurs observés chez la clientèle étudiante du collégial, et dans le but d'accompagner adéquatement tous les élèves dans leur bien-être afin de favoriser leur réussite, nous croyons que « le rôle du professeur doit se définir dans le cadre du concept de l'inclusion et être avant tout orienté vers la collaboration interprofessionnelle »⁴. Cela exige de mettre en place des modalités concrètes et pertinentes pour développer un lieu favorable à la mise en commun et la construction de pratiques à partir des savoirs basés sur l'expérience des enseignantes et des enseignants de techniques humaines. C'est ce constat qui nous a menée vers la question générale de notre essai, soit comment concevoir une communauté de pratique (CoP) d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion?

Décrire la méthodologie utilisée

C'est l'expérience de conception de la communauté de pratique (CoP) qui est à l'étude dans cette recherche développement. Les données sont recueillies auprès de cinq enseignantes et enseignants en techniques humaines au Cégep de Granby, qui agissent à titre d'experts afin de valider la mise en œuvre souhaitée de la CoP. La collecte de données se fait à l'aide de trois instruments : groupe de discussion, questionnaire autoadministré et journal de bord de la chercheuse

⁴ B. La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 4-11.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les risques encourus par les personnes/établissements participants ?

Nous estimons que ce type de recherche représente un risque minimum parce qu'elle se fait par le biais d'une participation volontaire et n'inclut pas les personnes mineures. Les enseignantes et les enseignants seront libres de se retirer en tout temps sans avoir à motiver leur choix ni subir de préjudices. Les questions leur étant adressées seront sans conséquence. Le seul inconvénient représente le temps pour participer à la rencontre du groupe de discussion, qui aura lieu au Cégep de Granby, et remplir le questionnaire.

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

Leur implication devrait favoriser une réflexion sur leur pratique professionnelle, en plus de contribuer grandement à l'avancement des connaissances pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

Quelles sont les étapes de la collecte de données?

La première étape est la participation à une rencontre du groupe de discussion, qui durera environ 60 minutes. La deuxième étape consiste inviter les participantes et les participants à compléter un questionnaire autoadministré en format numérique (d'une durée de 15 minutes).

Quelle est l'échéancier de la collecte de données dans le projet ?

Groupe de discussion : juin 2018

Questionnaire : septembre 2018

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?

Risque minimal : quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

Oui ☒

Non ☐

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?

Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé? Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet et de la nature de ce projet?

Oui ☒

Non ☐

Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non consensuel.

Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes** ?

Nous remettrons aux éventuels participants un document de présentation du projet, ainsi qu'un formulaire d'information et de consentement, afin de leur donner toute l'information nécessaire pour leur permettre de faire un choix libre et éclairé sur leur engagement dans l'étude : titre de l'essai; identification et coordonnées de la chercheuse et de la directrice; les objectifs et la description du projet; les instruments de collecte de données; la durée de la participation; les mesures de confidentialité, de conservation, d'utilisation, de destruction des données; les risques et les bénéfices de l'étude; ainsi que la diffusion des résultats. Le formulaire, qui devra être signé, précisera qu'il sera possible pour les participants de « se retirer de la recherche à tout moment, de façon verbale, sans avoir à se justifier et sans avoir de représailles » (Anadón, 2011, p. 49). Nous formulerons clairement qu'il n'existe aucun « rapport de pouvoir entre le

chercheur et le[s] participant[s] pressenti[s] » (Anadón, 2011, p. 49) puisque la chercheuse assure, dans ce cas, la coordination du département d'éducation à l'enfance, alors que certaines enseignantes de ce département devraient participer à la recherche

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui ☐

Non ☒

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?

Afin de préserver la confidentialité, les données nominatives seront codées à l'aide de pseudonymes. De plus, les propos enregistrés lors du groupe de discussion seront écoutés, au besoin, exclusivement par la chercheuse et la directrice d'essai. Ces données seront détruites cinq ans après le dépôt de l'essai. La chercheuse et la directrice d'essai seront les seules à avoir accès aux données brutes de la recherche. Les formulaires de consentement et l'ensemble des données seront en format électronique qui seront protégés par un mot de passe. Le consentement implique que les participantes et les participants acceptent que la responsable de l'essai utilise les données et résultats à l'intérieur d'un essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial, pour des articles, conférences ou communication scientifiques, à la condition que les informations divulguées ne puissent permettre l'identification des personnes. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles précédemment décrites.

ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT OU DE L'ÉTUDIANTE ET DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante : Josiane Croteau

Signature : _____

Date : 2018-05-8

Nom de la directrice d'essai : Julie Lyne Leroux

Signature : _____

Date : _____

ANNEXE P. CERTIFICAT ÉTHIQUE CÉR DU CÉGEP DE GRANBY



COMITÉ D'ÉTHIQUE À LA RECHERCHE CÉGEP DE GRANBY

Le comité d'éthique à la recherche du Cégep de Granby a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Conception d'une communauté de pratique d'enseignantes et d'enseignants en techniques humaines pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion.

Responsable du projet : Josiane Croteau.

Institutions d'enseignement : Cégep de Granby et Université de Sherbrooke.

Département : Techniques d'éducation à l'enfance.

Numéro de projet : CÉR 2018-002

Type d'approbation : Nouvelle.

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux exigences formulées dans la *Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* du Cégep de Granby et dans l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (2014).

L'approbation éthique de projet de recherche est valable pour une année. Si vous envisagez de poursuivre vos travaux de recherche au-delà de la date d'échéance mentionnée ci-bas, vous devrez présenter au CÉR une demande de renouvellement de l'approbation éthique. De plus, vous devez fournir au CÉR un rapport de fin de projet, lorsque celui-ci sera terminé.

En acceptant le présent certificat éthique, vous vous engagez à :

- Observer une **conduite responsable** tout au long de vos travaux de recherche ;
- Informer dès que possible le CÉR de **tout changement** apporté au projet ou de **tout événement imprévu** qui surviendrait en cours d'expérimentation ;
- Assurer la **surveillance éthique** continue de la recherche ;
- Respecter les **conditions de confidentialité et de protection des renseignements et des données**, telles qu'énoncées dans cette demande et approuvées par le CÉR.

DATE DE L'APPROBATION :
11 mai 2018.

Marie-Josée Turgeon, ing. MBA

Présidente

Comité d'éthique à la recherche

REMISE DU RAPPORT FINAL : Au plus tard 6
mois après l'expiration du présent certificat
(le 11 mai 2019).

ANNEXE Q. RÉSULTATS QUESTIONNAIRE AUTOADMINISTRÉ EN LIGNE

Section 1 : La pédagogie de l'inclusion

1. Identifiez dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes.

1.1 La pédagogie de l'inclusion ne se limite pas aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap (EESH) puisque tous les élèves devraient bénéficier des mesures mises en place par l'enseignant. Elle permet d'offrir un enseignement de qualité qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves .

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	2- D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

1.2 L'absence de concertation entre enseignantes et enseignants est un enjeu dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'inclusion.

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	2- D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

2. Dans le but de favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion, voici des sujets d'intérêt pour la communauté de pratique, suggérés lors du groupe de discussion. Identifiez les sujets qui vous semblent pertinents en les classant par ordre d'importance (1 étant le plus pertinent, 6 le moins pertinent).

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Équité	3	5		2	6
Évaluation	4	2		4	5
Méthodes pédagogiques	1	1	1	5	3
Stages	6	3		6	4
Limites dans l'aide à fournir	2	6	3	3	2
Adéquation des moyens actuels?	5	4	2	1	1

Section 2 : Communauté de pratique (CoP)

1. *La mise en place d'une CoP pour favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion répond à mes besoins en tant qu'enseignant.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

2. *La CoP vise à améliorer le contexte d'enseignement au quotidien par les échanges, la collaboration et la réciprocité dans l'apprentissage et l'enseignement (Henri, 2005). La communauté vise le perfectionnement des pratiques, sur une base volontaire à partir d'une initiative de recherche et n'a pas d'autres objectifs que de partager et développer des savoirs communs.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

3. *La participation est volontaire et il est possible de se retirer en tout temps.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 5	3 - Ni en accord, ni en désaccord

Commentaires	Participant 5	Je suis ambivalente sur le fait de pouvoir se retirer en tout temps, j'y voit une forme d'engagement à respecter
--------------	---------------	--

4. *Le participant est ouvert au changement, motivé, curieux et intéressé (CEFRIO, 2017) à favoriser le bien-être des élèves dans une pédagogie de l'inclusion. Il adopte les valeurs inclusives de communauté, de respect et d'entraide. Le participant doit vouloir s'engager dans la construction d'une école inclusive, à poser un regard sur lui-même, sur ses croyances et sur ses valeurs (Rousseau, Prud'Homme et Vienneau., 2015).*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

5. *La CoP est composée, d'au plus, 6 à 10 personnes.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

Commentaires	Participant 1	Vraiment plus proche de 6 que de 10...
--------------	---------------	--

6. *La CoP s'adresse seulement aux enseignantes et aux enseignants de techniques humaines (TES et TEE).*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	4 - Pas d'accord
	Participant 2	4 - Pas d'accord
	Participant 3	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 4	4 - Pas d'accord
	Participant 5	3 - Ni en accord, ni en désaccord

Commentaires	Participant 5	Je crois que soins infirmiers pourrait aussi apporter quelque chose d'intéressant.
--------------	---------------	--

7. *La CoP est offerte à tous les enseignantes et les enseignants intéressés, tous programmes confondus.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4- Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	-----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	3 - Ni en accord, ni en désaccord

Commentaires	Participant 5	La dynamique serait différente, mais il pourrait quand même être intéressant de voir ce que ça pourrait donner.
--------------	---------------	---

8. *Les rencontres de la CoP sont structurées selon un cadre souple d'animation (excluant le code Morin, par exemple).*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

9. *Les sujets abordés durant les rencontres de la CoP sont choisis par les participants en fonction de leurs besoins et intérêts*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

10. La formule proposée est « mixte » soit des discussions autour d'un sujet proposé, puis des échanges à partir d'une problématique rencontrée par un enseignant.

1-Tout à fait d'accord	2-D'accord	3-Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5-Tout à fait en désaccord
------------------------	------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

Commentaires	Participant 1	Très intéressant!
--------------	---------------	-------------------

11. Le groupe est fermé, les participants intéressés s'engagent selon l'horaire établi par le groupe.

1-Tout à fait d'accord	2-D'accord	3-Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5-Tout à fait en désaccord
------------------------	------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

Commentaires	Participant 1	Ça permet plus de transparence et de réciprocité
--------------	---------------	--

12. Les membres n'auront pas toujours le même niveau d'engagement, ce qui peut aussi faire varier et évoluer la participation dans le temps (Wenger, McDermott et Schyder, 2002).

1-Tout à fait d'accord	2-D'accord	3-Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5-Tout à fait en désaccord
------------------------	------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

13. *Les rencontres de la CoP ont lieu avec les membres qui peuvent et veulent être présents.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

14. *Les membres qui sont absents, à court ou à long terme, ne perdent pas leur rôle de membre de la communauté.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

Commentaires	Participant 1	Ça dépend du nombre d'absence et de la notion de groupe fermé ou pas...
--------------	---------------	---

15. *La CoP a lieu à raison de 4 rencontres de 2 heures, par année, soit 2 rencontres par session. Le calendrier des rencontres est établi en fonction de disponibilités communes à l'intérieur des plages horaires de travail.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	2 - D'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

16. Dans le cas où aucune allocation, sous forme de libération dans la tâche pour un projet pédagogie, n'est disponible pour libérer l'animateur, le rôle est attribué en alternance entre les participants disponibles et intéressés.

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2 - D'accord
	Participant 2	4 - Pas d'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

Commentaires	Participant 2	Le rôle d'animateur ne m'intéresse pas.
--------------	---------------	---

17. Un espace de partage virtuel accessible à tous les membres de la communauté est créé sur une plateforme virtuelle. On y retrouve des articles, des outils, des histoires, des actions ou des concepts créés ou adoptés par la communauté. Un forum est aussi mis en place pour permettre les échanges en dehors des rencontres de la CoP.

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

Commentaires	Participant 1	Pas vraiment d'intérêt dans ces plateformes et je déteste les forums... trop facile de dire n'importe quoi.
--------------	---------------	---

18. La CoP se dote de règles de fonctionnement déterminées par les participants lors de la première rencontre, en fonction de leurs besoins.

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	2 - D'accord
	Participant 4	2 - D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

19. *Le répertoire en ligne est disponible pour tous les enseignantes et les enseignants du Cégep intéressés, même s'ils ne font pas partie de la CoP.*

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 2	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 3	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 4	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

Commentaires	Participant 2	Je ne sais pas
--------------	---------------	----------------

20. *Parmi les propositions suivantes, identifiez toutes celles que vous considérez être un avantage à participer à une CoP?*

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Influencer la réussite des élèves	x	x	x		x
Briser l'isolement			x	x	x
Renforcer l'identité professionnelle		x			x
Renforcer le sentiment d'appartenance					x
Favoriser le transfert intergénérationnel				x	
Modifier les connaissances, les pratiques et les attitudes	x	x	x		x
Autres (veuillez préciser) :				Développer de nouvelles stratégies	

21. Dans le cas où la CoP serait pour tous les enseignantes et les enseignants du Cégep, des regroupements pourraient être faits en fonction de plusieurs facteurs. Parmi les propositions suivantes, identifiez les facteurs qui vous semblent pertinents en les classant par ordre d'importance (1 étant le plus pertinent, 5 le moins pertinent).

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Disponibilités	2	3		4	1
Intérêts partagés	1	1	1	3	2
Disciplines	3	4		2	3
Programmes de formation (générale, préuniversitaire, technique)	4	2	3	1	4
Autre (veuillez préciser) :					

22. Selon vous, quel devrait être le rôle d'un conseiller pédagogique dans la CoP? Indiquez votre choix parmi les suivants (une seule réponse possible) :

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Animateur				x	
Participant					
Invité			x		x
Autre : (veuillez préciser)	Peu importe, les membres du CoP décident de leurs besoins à cet effet				

23. Selon vous, quel devrait être le rôle du répondant EESH/EBP dans la CoP? Indiquez votre choix parmi les suivants (une seule réponse possible) :

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Animateur		x			
Participant	x				
Invité			x	x	x
Autre : (veuillez préciser)					

24. Identifiez les tâches que devrait remplir l'animateur de la CoP (Choisissez toutes les réponses qui vous semblent pertinentes).

	P1	P2	P3	P4	P5
Organiser les rencontres en fonction des disponibilités des participants	x	x	x	x	x
Animer les rencontres afin de favoriser les échanges, de même que l'établissement et le maintien d'un climat de confiance pour tous les participants	x	x	x	x	x
Rendre disponibles pour tous les participants les documents, informations et ressources proposées durant les rencontres de la CoP		x		x	
Rendre accessible en ligne, suite aux rencontres, les différentes références mentionnées lors de la CoP		x		x	
Inviter des participants occasionnels selon les besoins et les demandes des participants		x		x	
Assurer la confidentialité des propos échangés au sein du groupe.	x	x		x	
Assurer la reddition de compte à la Direction, dans le cas où une allocation serait octroyée pour le projet de la CoP, tout en préservant la confidentialité des personnes et des propos échangés	x	x		x	x
Rendre compte ou partager les activités de la CoP dans le Cégep et dans le réseau de l'éducation		x	x	x	
Mettre en place, en collaboration avec les participants, une structure de relève pour		x	x	x	

assurer la pérennité du groupe en cas d'absence.					
Autres (veuillez préciser) :				S'il y a allocation	

25. Parmi les plateformes suivantes, identifiez toutes celles que vous seriez à l'aise d'utiliser pour le répertoire en ligne de la CoP.

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Moodle		x			
Office 365		x	x	x	x
Google Drive		x	x		x
Facebook			x	x	x
Autre (veuillez préciser) :	Je suis à l'aise avec la plupart, mais je n'aime pas ça... il y a déjà des milliers d'informations disponibles, ce sont les échanges humains face à face qui m'intéressent sans un CoP				

Section 3 : Bien-être de l'élève dans une pédagogie de l'inclusion

2 Pour chacun des énoncés suivants, identifiez dans quelle mesure êtes-vous en accord avec l'affirmation proposée :

1.1 La CoP doit, dès sa première rencontre, se doter d'une définition commune du concept de bien-être.

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 2	3 - Ni en accord, ni en désaccord
	Participant 3	2- D'accord
	Participant 4	2- D'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord

1.2 La CoP doit s'assurer d'actualiser ses connaissances sur la réalité et les besoins des élèves aujourd'hui.

1-Tout à fait d'accord	2– D'accord	3–Ni en accord, ni en désaccord	4-Pas d'accord	5–Tout à fait en désaccord
------------------------	-------------	---------------------------------	----------------	----------------------------

Réponses	Participant 1	2- D'accord
	Participant 2	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 3	2- D'accord
	Participant 4	1 - Tout à fait d'accord
	Participant 5	1 - Tout à fait d'accord